Studii de validare şi cercetări aplicative ale psihologiei şi psihoterapiei unificării

în educație, dezvoltare personală şi clinică

coordonator **IOLANDA MITROFAN**

Volumul I *Partea a II-a*

Aplicații în educația, consilierea şi dezvoltarea personală a familiei, copiilor, adolescenților şi studenților



RODICA ENACHE
ELENA OTILIA VLADISLAV
ELENA ANGHEL
LAURA ELENA NĂSTASĂ

Studii de validare şi cercetări aplicative ale psihologiei şi psihoterapiei unificării

(în educaţie, dezvoltare personală şi clinică)

Volumul 1:

Aplicaţii în educaţia, consilierea şi dezvoltarea personală a familiei, copiilor, adolescenţilor şi studenţilor

coordonator:
prof. univ. dr. IOLANDA MITROFAN

autori:
lector univ. dr. RODICA ENACHE
lector univ. dr. ELENA OTILIA VLADISLA
lector univ. dr. ELENA ANGHEL
lector univ. dr. LAURA ELENA NĂSTASĂ



editura universității din bucurești®

2010

Studii de validare şi cercetări aplicative ale psihologiei şi psihoterapiei experienţiale a unificării

(în educaţie, dezvoltare personală şi clinică)

Volumul 1, Partea II

Aplicaţii în educaţia, consilierea şi dezvoltarea personală a familiei, copiilor, adolescenţilor şi studenţilor

coordonator:
prof. univ. dr. IOLANDA MITROFAN

autori:
lector univ. dr. ELENA ANGHEL – Studiul III
lector univ. dr. LAURA ELENA NĂSTASĂ – Studiul IV







editura universităţii din bucureşti®
2010

Referenţi ştiinţifici: Prof. univ. dr. RUXANDRA RĂŞCANU
Prof. univ. dr. IRINA HOLDEVICI

© *editura universităţii din bucureşti*
Şos. Panduri, 90–92, Bucureşti – 050663; Telefon/Fax: 021.410.23.84
E-mail: editura_unibuc@yahoo.com
Internet: www.editura.unibuc.ro

Tehnoredactare computerizată: *Victoria Iacob*

Descrierea CIP a Bibliotecii Naţionale a României
Studii de validare şi cercetări aplicative ale psihologiei şi psihoterapiei unificării: (în educaţie, dezvoltare personală şi clinică) / lector univ. dr. Rodica Enache, lector univ. dr. Elena Otilia Vladisla; coord.: prof. univ. dr. Iolanda Mitrofan – Bucureşti: Editura Universităţii din Bucureşti, 2010
Vol.
ISBN 978-973-737-775-3
Vol. 1. Partea 2: Aplicaţii în educaţia, consilierea şi dezvoltarea personală a familiei, copiilor, adolescenţilor şi studenţilor - ISBN 978-973-737-777-7

I. Vladisla, Elena Otilia
II. Mitrofan, Iolanda (coord.)

159.9

CUPRINS

Studiul 1:
Evaluarea şi consilierea cuplului în perioada pre şi postnatală

PARTEA A II-A: STUDIU EXPERIMENTAL PRIVIND EVALUAREA ȘI CONSILIEREA CUPLULUI ÎN PERIOADA PRE ȘI POST-NATALĂ

Studiul 2:
Abordare experiențială diagnostică și terapeutică centrată pe conceptul de Sine la adolescenți

PARTEA I: REPERE TEORETICE

PARTEA A II-A: EVALUAREA CONCEPTULUI DE SINE LA ADOLESCENȚI – NORMALITATE VERSUS PATOLOGIE

Studiul 3:

Disfuncţii ale identităţii de sex-rol la adolescenţi. Abordare diagnostică şi terapeutică

Studiul 4:
Dezvoltarea inteligenţei emoţionale a studenţilor de la psihologie prin intermediul grupului experienţial

Studiul 3

Disfuncţii ale identităţii de sex-rol la adolescenţi. Abordare diagnostică şi terapeutică

coordonator:
prof. univ. dr. IOLANDA MITROFAN

autor:
lector univ. dr. ELENA ANGHEL

Introducere

De mai bine de 7 ani am plăcerea de a lucra în cadrul unui cabinet de consiliere într-un liceu renumit din capitală. Plăcerea vine nu numai din faptul că am norocul de a-mi desfăşura activitatea într-un domeniu extrem de frumos, precum cel al psihologiei şi consilierii şcolare, ci şi din faptul că săptămână de săptămână mă aflu în mijlocul adolescenţilor mereu plini de viaţă. Adevăraţi exploratori ai lumii în care trăiesc, dar şi ai propriului univers interior, ei înregistrează cu mare vigilenţă toate experienţele prin care trec, din dorinţa de a afla cine sunt, ce nevoi au şi ce pot face pentru a le fi bine acum şi în viitor. Este vârsta la care se cunosc şi se autodefinesc. Grupul de prieteni, primele relaţii de cuplu, noile experienţe specifice vârstei adolescentine îşi pun puternic amprenta asupra conturării identităţii de sine. Ca parte integrantă a acestei identităţi se creionează la această vârstă identitatea de gen. Experienţa practică mi-a permis să constat că, la acest capitol, adolescenţii întâmpină suficient de multe probleme, relaţionarea cu sexul opus fiind destul de anevoioasă, mai ales la nivelul cuplului. Aceasta se datorează, pe de o parte, faptului că astăzi modelele de masculinitate şi feminitate nu mai sunt clar definite, existând o mixtură între tradiţionalism şi egalitarism, iar pe de altă parte, unei stângăcii fireşti oricărui început de exercitare a unui rol, care este, în plus, şi destul de vag definit. Frecvenţa cu care apăreau o serie de dificultăţi pe direcţia asumării şi integrării identităţii de sex-rol la adolescenţii cu care lucram m-a determinat să studiez în profunzime această problematică, care s-a dovedit a fi specifică adolescenţilor din diferite zone ale ţării şi mai ales celor din aglomeraţiile urbane. Aşadar, aşa s-a născut subiectul acestei teze de doctorat. Citind apoi şi destulă literatură de specialitate românească am constatat că nu există studii şi cercetări făcute pe adolescenţii de la noi din ţară privind această problematică a formării identităţii de gen, problematică abordată cu destul interes de literatura psihologică universală, mai ales după constatarea efectelor nocive ale feminismului dus la extrem asupra formării la adolescenţi a unei identităţi de gen sănătoase, corespunzătoare sexului biologic. Am aprofundat deci, prin realizarea a două cercetări, care vor fi descrise pe larg în această lucrare, care sunt problemele care s-ar putea ivi şi ar afecta formarea şi asumarea unei identităţi de gen sănătoase pentru adolescenţii din România. Descoperind aceste cauze, m-am gândit apoi să structurez un program de diagnoză şi intervenţie terapeutică de grup care să-i ajute pe adolescenţi să-şi integreze o bună identitate psihosexuală, garanţie a unei relaţii de cuplu sănătoasă şi a unei vieţi de familie armonioasă. Am utilizat o serie de tehnici psihodramatice şi artterapeutice pentru a facilita experimentarea aici şi acum a unor situaţii de viaţă trecute, prezente şi viitoare, care să-i ajute pe adolescenţi să-şi formeze şi să-şi asume o identitate

de gen adecvată sexului biologic. Țin să menționez faptul că toate exercițiile create își au amprenta doamnei profesor universitar doctor Iolanda Mitrofan, alături de care am stat și m-am format de-a lungul mai multor ani, căreia îi mulțumesc pentru șansa pe care mi-a oferit-o și pentru disponibilitatea, suportul și încrederea domniei sale în transformarea și evoluția mea profesională.

Experiența dobândită de-a lungul a doi ani de proiectare și implementare a unui astfel de program m-a încurajat să realizez apoi un ghid, în spiritul aceleiași metode, util tuturor psihologilor școlari și consilierilor psihologici care ar dori să abordeze în grupul de dezvoltare personală cu adolescenții această problematică a formării identității de sex-rol și a pregătirii pentru viața de cuplu și de familie.

CAPITOLUL 1: Abordare teoretică

1.1. Un tablou psihologic al vârstei adolescentine

Adolescența reprezintă trecerea de la lumea copilăriei la cea a maturității. Este poate *etapa de viață cea mai încărcată de experiențe ce nu vor fi uitate niciodată.* J. J. **Rousseau** caracteriza perioada adolescenței ca pe **vârsta celei de-a doua nașteri**; se referea, evident, la nașterea întru maturitate (A. Munteanu, 1998, p. 234). Această perioadă atât de bogată în necesități noi, în dorințe explozive și experiențe exaltante este în mod inexorabil însoțită de îndoieli, de incertitudini și de riscuri inerente unui asemenea val de noutate. De fapt, sub influența impulsurilor și a dorințelor suscitate de multiple transformări fizice și psihice, *relativa liniște a copilăriei se estompează.* Ea *lasă loc unei întregi serii de modificări a căror apariție și derulare permit adolescentului să-și ducă la bun sfârșit analizele asupra lui însuși și asupra relațiilor sale cu ceilalți.* Odată ce va fi găsit acest nou echilibru, va reuși să-și conducă viitoarea sa viață de adult mai bine și cât mai aproape de dorințele sale. *Părinții nu sunt nici ei cruțați și trec adesea prin momente de perplexitate, de neliniște și chiar de enervare, neștiind de multe ori cum să-și abordeze propriile odrasle.* Afirmații de genul: „pe vremea mea" sau „când eram la vârsta ta... lucrurile se întâmplau altfel" nu sunt altceva decât simple justificări ale incapacității de a face față provocărilor copiilor care deja nu mai sunt copii. Desigur, nu s-a schimbat chiar totul. *Adolescența a rămas același moment unic și deosebit al primei iubiri, al primelor întrebări asupra sensului vieții, al primei hotărâri ce trebuie luate de unul singur, al primului voiaj inițiatic, fără părinți.* Ne aflăm încă la vârsta debutului sexualității, a apariției neliniștilor existențiale, a paradoxului iubirii și urii – într-un cuvânt la vârsta „fundamentalului", care nu este niciun început, fiindcă a existat un „înainte" (copilăria), și niciun sfârșit, deoarece totul ține de domeniul posibilului. Dar dacă izvorul vieții țâșnește uneori debordant, vasul care trebuie să-l cuprindă e încă fragil, nesigur. De aceea el trebuie consolidat, întărit de context, adică de anturaj și îndeosebi de familie, la care se pot adăuga profesorii, consilierul și psihologul școlar.

Adolescentul este supus așadar unor multiple transformări fizice, psihologice și sociale. *Pubertatea*, al cărui debut se situează astăzi în jurul vârstei de 10–13 ani, este primul pas adolescentin spre maturizare. Ea este limitată în timp și se definește ca fiind ansamblul modificărilor biologice și anatomice care duc la formarea organismului adult și la apariția capacității de reproducere. Sexualizarea își pune amprenta pe toate modificările survenite, deoarece tânărul se vede dotat cu o nouă funcție, aceea de a întreține relații sexuale și de a procrea. Informațiile referitoare la pubertate sunt destul

de cunoscute adolescenţilor datorită programelor şcolare, a programelor de informare şi prevenţie organizate de psihologii şcolari, a mijloacelor de informare în masă şi, nu în ultimul rând, datorită părinţilor, mult mai receptivi la a discuta astăzi despre aceste probleme de transformare inerente vârstei adolescentine. În ciuda tuturor acestor informaţii, renunţarea la trupul de copil nu este uşoară şi această aşteptare urmată de inevitabila metamorfoză corporală are loc uneori într-un climat amestecat de teamă şi dorinţă transformatoare. La fel ca o tornadă, pubertatea repune totul în discuţie, modificând dramatic reperele privitoare la sine şi la cei din jur. Aceste transformări antrenează o schimbare necesară a relaţiei cu propriul trup, acum sexuat, cu propria identitate psihică şi cu mediul înconjurător.

Momentul *postpuberal* este încă marcat de puternice contradicţii interioare care se fac remarcate în comportamente manifeste. Astfel, *„La puţin timp după atingerea punctului culminant al pubertăţii, băieţii manifestă o schimbare în conduită, adeseori intră în faze de exagerare, impertinenţă cu substrat sexual, cu o agresivitate marcantă în conduită şi în vocabular. Tinerele fete trec prin două faze demarcate de Rousellet ca fiind prima de femeie-copil, plină de conduite timide şi exuberante, dar şi de afecţiune, idealizare de eroi şi personaje inaccesibile. Această primă fază este impregnată de trăiri complexe şi ambigue de inferioritate, culpabilitate şi jenă. Tânăra fată se simte adesea impură. Dezvoltarea treptată a feminităţii, intuirea efectelor acesteia, discretă întâi, apoi mai accentuată, face să se treacă în faza a doua, cea de femeie-adolescent, cu o largă disponibilitate sentimentală şi curiozitate. Tânăra fată devine uşor provocatoare, stăpână pe sine, complexul de inferioritate dispare."* (U. Schiopu, E. Verza, 1995, p. 207).

Perioada adolescenţei propriu-zise (14–18/20 de ani) se caracterizează şi ea prin parcurgerea a două stadii distincte: *preadolescenţa şi adolescenţa propriu-zisă* (U. Şchiopu, E. Verza, 1995).

Pe plan senzorial, se remarcă în *perioada preadolescenţei* o scădere a tuturor pragurilor senzoriale şi o erotizare a tuturor simţurilor. Se dezvoltă spiritul de observaţie şi se constată o mai bună capacitate de verbalizare a trăirilor interioare (A. Munteanu, 1998, p. 238). Se conturează şi se adânceşte mai mult individualizarea, mai ales în plan intelectual şi relaţional. Părerile personale încep să fie argumentate şi capătă deseori o validare de generaţie (vremea noastră, toţi gândim la fel). Apare mai pregnantă dorinţa de afirmare personală, ca expresie a socializării. Cerinţa de cunoaştere se secundează de plăceri intelectual-afective şi se angajează atitudinal. Experienţa afectivă se nuanţează şi se impregnează de valori (U. Şchiopu, E. Verza, 1995, p. 207).

Adolescenţa propriu-zisă se caracterizează printr-o intectualizare intensă, prin îmbogăţirea şi lărgirea încorporării de conduite adulte. Exprimarea independeţei nu mai este deziderativă şi revendicativă, ci mai expresivă, mai naturală. Viaţa afectivă devine, aşadar, mai echilibrată, iar pe fondul deschiderii faţă de bine şi frumos apar sentimentele superioare (intelectuale, estetice, morale). *Definirea a ceea ce este sau a ceea ce doreşte să fie constituie pentru adolescent scopul fundamental în acestă perioadă a vieţii sale.* Intrarea în ultimul stadiu de dezvoltare intelectuală identificat de Piaget, cel al operaţiilor formale, permite adolescenţilor o activitate introspectivă intensă şi profitabilă constituirii identităţii de sine. *Problema identităţii sociale, sexuale şi personale este centrală în problematica adolescenţei şi se manifestă prin dorinţa de însuşire a calităţilor acelor persoane cu care tinerii îşi doresc, inconştient sau nu, să semene.* Adolescentul se

confruntă cu o serie de experienţe care necesită o alegere şi o angajare: alegerea unei persoane cu care să împărtăşească o intimitate fizică şi afectivă, alegerea drumului şcolar, angajarea într-o competiţie socială energică. Aceste alegeri îi permit în schimb să se autodefinească, să-şi schiţeze o „identitate finală". *Identitatea se referă aşadar la o luare de poziţie existenţială, la o organizare interioară a nevoilor, la o reprezentare globală a capacităţilor şi a valorilor proprii. Soluţionarea problemei identitare nu se face fără o „criză", mai cu seamă în clipa în care adolescentul se confruntă cu cerinţele mediului său social, ştiind că în acelaşi timp trebuie să-şi apere integritatea şi să se afirme.* Ne referim aici la integritate în sensul necesităţii de a-şi obţine şi a-şi păstra independenţa, de a atinge anumite ţeluri în viaţă şi a-şi păstra o continuitate internă – toate acestea în sânul mediului social. De altfel, nevoia de angajare, sub forme foarte variate: amicale, sentimentale, politice, umanitare, sociale, sportive etc. este prezentă pe tot parcursul adolescenţei. *Tânărul este prins între impulsul intern ce-l împinge să-şi definească viitorul şi instituţiile sociale care, în paralel, îi dirijează sau îi limitează unele opţiuni.* **„Criza"** tipică **adolescentină** este, aşadar, **o fază fecundă** caracterizată printr-o remaniere spontană a individului. Este totodată **o fază adaptativă**, care-i permite adolescentului să se extragă din lumea protejată a copilăriei, prin intermediul conflictelor, al trecerilor la fapte şi al conduitelor de opoziţie, şi să purceadă într-o lume nouă, cea a adultului care-şi poate construi singur o viaţă frumoasă.

1.2. Mecanisme explicative ale formării identităţii de sex-rol la adolescenţi

1.2.1. Identitatea sexuală este o construcţie psihologică

Vrem nu vrem, de fiecare dată când spunem eu, cel care vorbeşte este un bărbat sau o femeie. Ne naştem, fiecare, într-un corp masculin sau feminin. Însă, deşi la fiinţele umane genul sexual e determinat genetic, ca şi la animal, *identitatea sexuală* nu e fixată la fel de rigid. Ea *este o construcţie culturală întemeiată pe un dat natural, sexul biologic. Este o structură în care se amestecă elemente pulsionale, elemente psihologice şi chiar aspecte politice şi ideologice.*

Nu trebuie să ignorăm faptul că nimeni nu este bărbat sau femeie în stare pură, pentru că, în fiecare individ aparţinând unui sex, figurează rudimente şi ale celuilalt sex. Aceasta înseamnă că *în fiecare individ componenta masculină şi cea feminină sunt amândouă prezente, într-un dozaj diferit, chiar dacă forţa vitală este fundamental yin sau fundamental yang, adică decisă după principiul feminin sau masculin* (J. Evola, 1963). Problemele apar când analizăm dozajul respectiv, percepţia privind identitatea noastră sexuală şi cum este receptată această identitate de către persoanele aflate în sistemul nostru relaţional. Aşadar, *sexul unui individ nu este o problemă de opţiune proprie, cel puţin la naştere. Identitatea psihosexuală, însă, da!* Practic, identitatea psihosexuală reprezintă percepţia individuală internă de a fi bărbat sau femeie, de a avea o orientare sexuală sau alta, de a îmbrăţişa sau nu o anumită etică sexuală, anumite preferinţe erotice etc. Cu alte cuvinte, *identitatea psihosexuală stabileşte o distincţie între datele biologice, care fac în mod obiectiv dintr-un individ un mascul sau o femelă, şi datele psihologice şi sociale, care îl instalează efectiv în convingerea de a fi femeie sau bărbat* (N. Kress-Rosen, 1995).

De foarte multă vreme cercetările științifice au scos la iveală diferențele biologice dintre femei și bărbați. Aceste diferențe sunt determinate de factorii cromozomiali – combinația XX determină sexul feminin, iar combinația XY sexul masculin –, de cei hormonali, cât și de dominanța emisferelor cerebrale. Astfel, emisfera dreaptă, dominantă la bărbați ca centru al logicii simbolice, percepției spațiale, imaginației, explică dezvoltarea acestor funcții în special la bărbați, în timp ce dominanța emisferei stângi la femei, ca centru al limbajului și memoriei, ar justifica disponibilitățile lor mai bune în acest sens (I. Mitrofan, C. Ciupercă, 1997).

Cercetările antropologului Margaret Mead *(1935, apud Havemann, Lehtien, 1990)* au evidențiat comportamente atipice – raportate la modelele tradiționale americane – ale membrilor a trei triburi din insula Noua Guinee. Astfel, într-unul dintre triburi bărbații și femeile aveau comportamente extrem de agresive, erau vânători și canibali, iar femeilor le displăcea să devină mame, să se ocupe de creșterea copiilor și de activitățile domestice. În alt trib, marea majoritate a oamenilor aveau un comportament specific modelului de feminitate american tradițional, erau blânzi, neagresivi, emotivi, bărbații și femeile deopotrivă preferând se implice în creșterea și educația copiilor. Într-un al treilea trib, femeile manifestau un comportament puternic masculinizat, conform modelului tradițional american: erau active, dominatoare, asigurau subzistența tuturor membrilor tribului, în timp ce bărbații manifestau un comportament de tip feminin: se machiau, bârfeau, își stăpâneau cu greu afectele și aveau grijă de copii. Toate acestea se întâmplau în condițiile în care, cromozomial, fiziologic nu existau diferențe între băștinașii din Noua Guinee și americanii din Statele Unite.

Așadar, *o serie de cercetări susțin* ceea ce afirmam și mai sus: faptul *că, dincolo de factorul biologic, sunt mulți alți factori care susțin și orientează diferențele privind manifestarea comportamentală conform modelelor de sex-rol feminin și masculin.* Dintre aceștia putem aminti: diferențele culturale de la o epocă la alta sau de la un spațiu geografic la altul, percepțiile sociale, diferențele sociale, economice, educaționale dar mai ales evoluția psihosocială particulară, istoria de viață a fiecărui individ în parte. Identitatea psihosexuală se dezvoltă discret, influențată de modelele parentale.

Studii recente au demonstrat că, încă din prima zi după naștere, mulți părinți au comportamente diferite față de copiii lor în funcție de sexul acestora. Astfel, s-a constatat că părinții au tendința de a hrăni mai mult băieții (Lewis și Als, 1975, *apud* Havemann, Lehtien, 1990), de a le vorbi mai puțin și pe un alt ton decât fetelor, de a le oferi alte jucării, de a-i privi și încuraja altfel decât pe fete (Goldberg și Lewis, 1969, *apud* Havemann, Lehtien, 1990). Iată în continuare un experiment interesant realizat în 1974 de către Will, Self and Datan (*apud* Havemann, Lehtinen 1990): un grup de tinere mame care susțineau că nu făceau diferențe în felul în care își creșteau copiii, băieți și fete, a fost împărțit în două grupe. Fiecărei mame din primul grup i-a fost prezentat un băiețel de șase luni, într-o încăpere în care existau trei jucării: un trenuleț (jucărie tipic masculină), o păpușă (jucărie tipic feminină) și un pește (jucărie considerată neutră). Cele mai multe participante la experiment i-au oferit copilului trenulețul pentru a se putea juca cu el. Mamelor din cel de-al doilea grup le-a fost prezentat același copil, ca fiind o fetiță de șase luni. Cele mai multe dintre ele i-au înmânat păpușa pentru a se juca cu ea. La vârsta de șase luni, copiii sunt extrem de asemănători și tinerele mame au avut față de copilul

prezentat un comportament diferit (oferindu-i o anumită jucărie), în funcţie de sexul pe care credeau că acel copil îl avea. Acest studiu, alături de multe altele, relevă faptul că părinţii se comportă funcţie de şi le imprimă copiilor lor modelele de sex-rol tradiţionale pentru societatea şi epoca în care trăiesc, încă din primele zile după naştere, chiar dacă uneori o fac inconştient. Şi ceea ce părinţii încep să transmită, să încurajeze şi să recompenseze conştient sau inconştient, în formarea identităţii psihosexuale a copiilor lor, este continuat de rude, profesori, mass-media, filme, reclame etc.

Sex-rolul este reprezentat de credinţele, convingerile referitoare la rolurile tradiţionale ale femeilor, respectiv bărbaţilor, la nivel individual, familial, comunitar, social, în funcţie de gen. Cu alte cuvinte, sex-rolul poate fi definit de atitudinile şi comportamentele dominante pe care societatea le asociază femeilor şi bărbaţilor, respectiv drepturile şi responsabilităţile lor într-o societate (I. Mitrofan, C. Ciupercă, 1997). Ceea ce ne face să ne comportăm şi să fim apreciaţi ca fiind feminine sau masculini este sex-rolul învăţat, interiorizat şi exprimat în relaţiile cu ceilalţi, într-o mult mai mare măsură decât sexul nostru biologic.

În mod tradiţional, rolurile specific masculine erau foarte clar delimitate şi diferite de cele specific feminine. Astfel, femeile trebuiau să fie, conform modelului, submisive, dependente, necompetitive, pasive, bune soţii şi mame. De la bărbaţi se aştepta, în schimb, să fie independenţi, competitivi, dominanţi, puternici, protectori, să asigure subzistenţa familiei şi să aibă cariere profesionale de succes.

Tendinţa care se înregistrează în prezent este de **redefinire a sex-rolurilor**. *Accesul femeilor la educaţie la toate nivelurile şi în toate domeniile, ocuparea de către acestea a unor posturi care în trecut reveneau numai bărbaţilor, independenţa materială faţă de părinţi sau soţ, controlul naşterilor, schimbări în atitudinea părinţilor şi a şcolii faţă de sarcinile pe care fetele le pot îndeplini au produs modificări spectaculoase în aşteptările de rol-sex atât în cazul femeilor, cât şi al bărbaţilor. Cu toate acestea nu se poate afirma că au fost definite noi coordonate ale sex-rolurilor în societatea contemporană. Se constată mai ales o confruntare a tradiţionalului cu o diversitate de tipuri comportamentale, confruntare care creează dificultăţi de acceptare socială şi autoacceptare a propriei feminităţi sau masculinităţi.*

Majoritatea cercetătorilor consideră că atât femeia, cât şi bărbatul au rămas „închişi" vreme îndelungată în modele culturale ale sex-rolurilor tradiţionale, prin stereotipuri şi prejudecăţi. Stereotipurile de gen sunt „seturi de aşteptări care definesc tiparele după care fiecare reprezentant al celor două sexe trebuie să se comporte" (Kornblum, 1991, *apud* I. Mitrofan, C. Ciupercă, 1997) sau „scheme mentale de rol reunind convingerile împărtăşite social, specifice unui grup de persoane şi influenţând comportamentul acestora în diferite contexte sociale". Ele sunt forma încremenită, rigidizată a acestor modele şi, aşa cum afirma Lippmann în 1922 (*apud* Druţă, 1998), **„stereotipurile afectează judecata, impunându-se realităţii"**. Stereotipurile sunt rezultatul complexului proces de învăţare realizat prin socializare şi se pot constitui în strategii de economisire a energiei cognitive în cel puţin două situaţii: atunci când individul nu poate procesa toate informaţiile pe care le primeşte – datorită capacităţilor sale limitate – sau atunci când stereotipurile sunt folosite drept „substitute" ale unor stimuli lipsă sau insuficient de bine sesizaţi.

În prezent, chiar dacă coordonatele tradiționale ale sex-rolurilor sunt contestate și se află într-un proces de redefinire, nu au încetat să funcționeze ca tipare de auto-apreciere și de apreciere a celorlalți. Trecerea de la vechi la nou nu se face ușor și are un efect profund asupra întregii noastre existențe, cu atât mai mult cu cât rolul specific feminin se află într-o strânsă interdependență cu cel masculin. *Orice schimbare a sex-rolului feminin aduce după sine modificări ale atitudinilor și comportamentelor bărbaților.* Și orice schimbare a sex-rolului masculin aduce după sine modificări ale atitudinilor și comportamentelor femeilor. De aceea sex-rolurile – tradiționale sau în formule noi – configurează relațiile interumane care se stabilesc între femei și bărbați, atât în cuplu și în familie, cât și în toate celelalte contexte sociale în care aceștia interacționează.

Așadar, a te simți bărbat sau femeie nu depinde exclusiv de cromozomi, hormoni sau de organele sexuale. Un rol important îl au modelele parentale și educația primită, educație generată de așteptările și dorințele părinților. *Identitatea psihosexuală include, conform C. Ciupercă, patru aspecte importante: imaginea corporală, orientarea sexuală, valorile și etica sexuală și preferințele erotice* (Ciupercă, 2000, pp. 183–191). Toate acestea se formează pe fundalul relațiilor parental-filiale, înglobând atât credințele și valorile individuale, părintești, cele transgeneraționale, cât și pe cele socioculturale.

Diferențierea sexuală este o adevărată încercare pentru copilul care vine pe lume, unificat, și care trebuie mai întâi să se separe pentru a se putea individua și a transcende apoi la o nouă unitate (C. G. Jung, 1994). Deși inițial este fascinat de ea, într-o primă etapă copilul respinge din toate puterile diferențierea sexuală. Sentimentul copilului de atotputernicie e supus la o încercare fundamentală. *Devenind conștient că nu va fi niciodată mai mult decât un bărbat sau o femeie, se confruntă cu faptul de a fi incomplet, așadar imperfect. Este intrarea în lumea interdependenței și a complementarității care nu este acceptată fără împotrivire.* La vârsta diferențierii copilul își dă toată silința pentru a-i semăna părintelui de același sex și a căpăta încredere. El observă diferențele pentru a-și putea raporta la ele propria identitate sexuală.

O bună diferențiere sexuală servește drept bază pentru recunoașterea ulterioară a similitudinilor profunde dintre sexe. Cu cât un om se simte mai sigur de sine în sentimentul de apartență la propriul sex, cu atât înfruntă mai ușor diferențele fără să se simtă amenințat. Un bărbat sigur de virilitatea lui poate accepta ideea că posedă calități așa-zis feminine, iar o femeie poate accepta că are caracteristici masculine. Dacă diferențierea nu s-a produs, persoana riscă să-și petreacă viața încercând să-și dovedească diferența față de sexul opus și marcând-o printr-un comportament ultrafeminin sau ultramasculin.

În elaborarea psihosexualității noastre, părinții primesc, de la bun început, roluri diferite în funcție de sexul fiecăruia. Cel care va juca *rolul fundamental în construirea identității psihosexuale a copilului este părintele de același sex*, și când spun părinte mă refer la părintele natural sau orice alt substitut al acestuia. Sarcina părintelui de același sex va fi aceea de a îl diferenția din punct de vedere sexual. Cu ajutorul lui, copilul află că este bărbat sau femeie.

Copilul se recunoaște de la început în părintele cu care este asemănător, analog, chiar identic, părintele de același sex cu el. Pe acest părinte va dori să-l imite, luând-l drept model. Așadar, **elementul cheie al identității psihosexuale se află pentru un băiat în relația cu tatăl său, iar pentru o fată în relația cu mama sa.**

O asemenea lege psihologică poate naşte însă o serie de complicaţii. În cazul în care părintele de acelaşi sex este absent, respinge copilul sau îi oferă acestuia o imagine negativă a propriului său sex, rezultatul poate fi acela al neacceptării propriei sexualităţi.

Părintele de sex opus ne face să devenim conştienţi de realitatea sexuală, dezvăluind prin simpla lui prezenţă diferenţa noastră fundamentală. Aşa se explică de ce fanteziile erotice şi micile poveşti de dragoste se nasc pentru fete în relaţia cu tatăl, iar pentru băieţi în relaţia cu mama. La 3–4 ani, aproape toţi băieţii vor să se însoare cu mamele lor, iar fetiţele vor să se mărite cu taţii.

Traumele relaţionale ale bărbaţilor şi femeilor pun în evidenţă tocmai această influenţă a părintelui de sex opus în formarea identităţii psihosexuale. Astfel, bărbaţii proveniţi din familii tradiţionale în care mama era prezentă, iar tatăl relativ absent au suferit o lezare a identităţii din cauza lipsei modelului masculin; în schimb, relaţiile lor cu femeile au fost uşurate de prezenţa grijulie a mamei. Exagerând puţin, am putea afirma că aceşti bărbaţi sunt convinşi că pentru ei va exista întotdeauna o femeie în lume, în timp ce relaţiile lor cu alţi bărbaţi rămân marcate de neîncredere.

Pentru femei, lucrurile stau invers. Rana provocată de tată este o rană emoţională, afectivă. Ele nu sunt sigure că există un bărbat în univers pentru ele, iar căutarea lui devine primordială. Această convingere le face să suporte uneori în intimitate situaţii inacceptabile, într-atât sunt de convinse că nu vor găsi un alt partener. În schimb, pot conta pe prezenţa prietenelor. Complicitatea maternă a deschis relaţia cu celelalte femei. Dacă însă relaţia cu mama nu a fost bună, prietenia acestor femei cu persoane de acelaşi sex se leagă greu şi, în ciuda lipsei de sprijin patern, ele se simt mai bine în compania bărbaţilor.

De ce dorim să fim împreună în ciuda diferenţelor şi dificultăţilor?

La naştere Sinele este nediferenţiat, hermafrodit. *„Din această totalitate încep să se diferenţieze specific tendinţele formative, arhetipale. În dinamica formării complexului Eului, arhetipul totalităţii introducere o primă separare, între feminitate şi masculinitate, una destinată miezului formativ al complexului Eului, cealaltă complexului contrasexual."* (M. Minulescu, 2001, p. 174). „Complementar faţă de sexul definit şi asumat la nivelul Eului, se constituie, pe direcţionarea oferită de arhetipul contrasexual, complexele Anima, reprezentând feminitatea interioară şi interiorizată la bărbat, şi Animus, respectiv complementaritatea masculinităţii la femeie." (M. Minulescu, 2001, p. 175).

Modul obişnuit prin care Anima sau Animus sunt experimentate este prin proiectarea acestora pe o persoană de sex opus. Aşadar, o parte din noi, pe care nu o cunoaştem, o căutăm în celălalt. De aceea proiectarea poartă şi o calitate fascinatorie faţă de persoana purtătoare a proiecţiei. Cât timp le cerem partenerilor noştri să se schimbe, le cerem să întruchipeze întocmai arhetipul pe care-l purtăm în noi, ceea ce este absolut imposibil. Căci în realitate partenerii noştri nu vor putea întrupa niciodată acea parte lipsă. Tot ceea ce trebuie să facem este să conştientizăm conţinutul tuturor acestor proiecţii ca fiind dimensiuni ale propriei noastre fiinţe. Se pare că Animus şi Anima cheamă atât la aventura sentimentală exterioară, cât şi la aventura creatoare lăuntrică.

1.2.2. Triunghiul familial – fundamentul construcţiei psihosexuale

Copilul nu se situează însă pe o axă tată–fiică sau mamă–fiu. El *trăieşte în primul rând într-un triunghi tată–mamă–copil şi participă cu toată fiinţa sa la relaţia familială. Trăieşte într-o simbioză extrem de puternică cu cuplul parental, încât se poate simţi răspunzător de toate neînţelegerile şi momentele de separare ale acestora. Realitatea cuplului parental simbolizează în ochii copilului complementaritatea contrariilor ce asigură menţinerea lumii, motiv pentru care acesta ţine foarte mult la menţinerea unităţii cuplului părinţilor săi.* Predispoziţia lui naturală pentru adaptarea echilibrată la mediu îi permite copilului să-şi găsească în mod spontan un tată sau o mamă de substitut, în condiţiile în care cei naturali nu răspund nevoilor sale fundamentale. Rezultă deci că toate figurile care au participat mai mult sau mai puţin la creşterea copilului participă şi la formarea complexelor parentale. Un bunic afectuos poate compensa figura unui tată insensibil, reechilibrând astfel încărcătura emoţională a complexului patern. Important este să existe cineva în preajma copilului. Drama multor copii contemporani de aici vine: sunt lipsiţi de repere. Când amândoi părinţii lucrează de dimineaţă până seara, nu mai au timpul şi energia necesară să-şi petreacă ceva vreme cu copii lor. Aceştia cresc într-un fel de vid, iar imaginile parentale pozitive nici măcar nu au şansa să apară. Identitatea masculină sau feminină a copilului rămâne nedefinită. *Un aspect decisiv pentru formarea identităţii psihosexuale este climatul psihic pe care îl creează acasă ambii părinţi, „climat care condiţionează profund procesele arhetipale constelate şi complexele formate. Succesul sau eşecul individului în relaţionarea cu membrii sexului opus este în mare parte determinat de experienţa extensivă trăită în copilărie prin interacţiunile repetate dintre tatăl şi mama sa şi, de asemenea, de relaţia individuală a părinţilor cu copilul lor. În acest context, valoarea personală atribuită de fiecare părinte celuilalt este în mod special semnificativă pentru dezvoltarea sexuală a copilului."* (M. Minulescu, 2001, pp. 177–178).

„Formarea complexului contrasexual Anima este prilejuită de existenţa în psihicul obiectiv a imaginii colective a femeii, imagine moştenită care există în interiorul bărbatului, cu ajutorul căreia înţelege natura feminină. De-a lungul dezvoltării, băiatul îşi reprimă manifestarea unor calităţi, trăsături feminine sau înclinaţii naturale, care sunt definite cultural ca inacceptabile pentru identitatea sexuală a Eului. Toate aceste conţinuturi se grupează în jurul imaginii arhetipale. La aceste faţete mai contribuie experienţele prilejuite de contactele reale pe care bărbatul le-a trăit cu feminitatea în toate ipostazele ei, în timpul vieţii sale. Dintre acestea din urmă, desigur, semnificativă este relaţia subiectivă cu propria mamă. Acelaşi lucru este valabil şi în ceea ce priveşte originea şi sursele complexului Animus la femeie. Datele empirice demonstrează că, în mare măsură, caracterul Animei este determinat de natura subiectivă şi obiectivă a relaţiilor cu mama. În acest sens, dacă mama are o influenţă negativă asupra băiatului, Anima se va exprima prin conduite irepresibile în care se manifestă iritabilitate, depresie, incertitudine, insecuritate, susceptibilitate. În aceeaşi ecuaţie intră şi conduite dominate de teama de boli, de accidente, de dispoziţii sumbre şi de idei suicidare. În situaţia unor influenţe pozitive şi a unei relaţii pozitive băiat–mamă – de care însă acesta nu se poate elibera – Anima astfel structurată va

influenţa prin sentimentalism, susceptibilitate şi vulnerabilităţi afective, hipersensibilitate" (M. Minulescu, 2001, pp. 177–178).

Animus apare ca personificare masculină a inconştientului feminin şi este în mod fundamental influenţat de relaţia reală, dar mai ales subiectivă a fetiţei cu tatăl ei. Caracteristic pentru o influenţă parentală negativă este rigiditatea opiniilor, dublată de un comportament dur, implacabil, rece, încăpăţânat, insensibil. În stadiul de identificare influenţa Animusului negativ e vizibilă în pasivitatea şi paralizia tuturor sentimentelor.

În faza de proiecţie, caracteristică pentru adolescenţă, dar nu numai, identificarea inconştientă a unei alte persoane cu imaginea Animei/Animusului este zdruncinată în primul rând de artificialitatea unor atribuiri care nu au consistenţă în personalitatea femeii/bărbatului respectiv. Pe măsură ce proiecţiile sunt retrase, prin procesul de conştientizare, relaţia tinde să capete din ce în ce mai mult atributul de autenticitate. „În acest sens, *Anima pentru bărbat şi Animusul pentru femeie au funcţia de a lărgi sfera conştiinţei prin integrarea unor conţinuturi care permit Eului schimbări de atitudini, noi perspective. Este posibilă, aşadar, prin conştientizarea unor elemente ale Animei/Animusului, extensia Eului, prin auto-înţelegere şi autocunoaştere."* (M. Minulescu, 2001, pp. 54–55).

1.2.3. Războiul sexelor

„Dacă judecăm după abundenţa de cereri de reglare a conflictelor familiale şi după creşterea ratei divorţurilor, sunt mai numeroase cuplurile care prezintă conflicte decât cuplurile fericite" (I. Mitrofan, N. Mitrofan, 1996, p. 22).

Cauzele care au dus la această stare de fapt sunt, în opinia lui C. Ciupercă (2000, p. 235):

– redefinirea rolurilor masculine şi feminine;
– lipsa comunicării între parteneri;
– divergenţele motivaţionale;
– discrepanţa mare între dorinţe şi aşteptări;
– insatisfacţia sexuală;
– relaţiile tensionate cu familia de origine.

„În general, orice relaţie este o sumă de compromisuri. Însă individul contemporan visează să-şi facă viaţa aşa cum doreşte. El nu mai acceptă compromisurile, fapt care generează dizarmonia. Mai mult, în orice relaţie, fie ea impersonală, fie intimă, unul dintre parteneri tinde să-l domine pe celălalt. Din această perspectivă egalitatea pare a fi doar o iluzie. Însă individul contemporan, de orice sex ar fi el, nu mai acceptă dominaţia. Femeia s-a săturat de ea şi, emancipată fiind, vrea să conducă. Bărbatul s-a obişnuit să domine şi, orgolios fiind, nu vrea să fie condus. Întrebarea este dacă un blestem originar îi condamnă să se sfâşie între ei sau dacă nu cumva conflictele care-i fac să se opună nu exprimă decât un moment de tranziţie al istoriei umane" (S. de Beauvoir, 1949, p. 443). Şi iată cum războiul sexelor se manifestă perpetuu aproape în arena conjugală. Probabil că, cu soţul, femeia reia lupta niciodată terminată cu tatăl ei, iar probabil cu soţia, bărbatul reia lupta niciodată terminată cu mama.

Nevoiți sau nu, bărbatul și femeia au conviețuit de-a lungul istoriei, indiferent de gradul de dezvoltare al societății, indiferent de gradul de implicare al celor două sexe în realizarea funcționalității diadei din care făceau parte.

Prezentăm în continuare care a fost evoluția relațiilor dintre sexe, din perspectiva sociologului P. Andrei (1983), pornind de la cea mai primitivă formă de familie.

Clanul nediferențiat este prima formă de familie, aflată sub semnul matriahatului, femeia fiind centrul grupării social–familiale. A urmat apoi clanul diferențiat caracterizat tot prin existența matriarhatului, în care însă s-a împiedicat progresiv unirea dintre mamă și fiu, tată și fiică, soră și frate. Matriarhatul însă n-a reprezentat exercitarea autorității de către femeie, ci recunoașterea descendenței uterine.

A urmat apoi familia pereche în care se afirmă pentru prima dată dominația bărbatului asupra femeii și odată cu care se face trecerea la monogamie.

Familia patriarhală a cunoscut de-a lungul timpului o multitudine de transformări. La început ea funcționa sub autoritatea celui mai în vârstă adult de sex masculin și cuprindea, pe lângă soț și soție, descendenții necăsătoriți indiferent de sex și descendenții căsătoriți de sex masculin, soțiile și copiii acestora. Soția nu era privită ca parteneră de viață a bărbatului, ci ca o ființă marginală, ca una din persoanele casei, care nu contribuia cu nimic la rolul public jucat de soțul ei.

În perioada Evului Mediu și a Renașterii vorbim deja de un nou tip de familie, familia tradițională. Diferențele dintre bărbat și femeie au devenit tot mai mari, fiind ierarhizate în folosul bărbatului. Bărbatul era administrator unic al bunurilor familiei. Se ocupa de educația soției sale, care avea nevoie de experiențele și de cunoștințele lui. El era singurul care putea decide asupra viitorului copiilor lui. Îndatoririle fundamentale ale soției erau maternitatea și conducerea gospodăriei, iar față de soț, răbdarea și obediența. Femeia rămâne în continuare o persoană defavorizată în raport cu bărbatul.

Specifică secolelor XVI–XIX a fost familia redusă numeric la cei doi soți și copiii lor necăsătoriți. Se baza pe o complementaritate a rolurilor de soț-soție, pe o mai mare independență față de familiile de apartenență ale soților.

Secolul al XIX-lea a exilat femeia în viața privată, bărbatul dominând în întregime spațiul public, puterile lui extinzându-se și asupra gospodăriei și asupra viitorului copiilor. Femeia nu putea să cunoască o promovare socială prin muncă decât sacrificându-și viața privată. Numai celibatarele și văduvele puteau intra în afaceri în nume propriu. Drept urmare, la începutul secolului XX, au avut loc mișcările feministe, ce au facilitat emanciparea și promovarea femeii.

Secolele XX–XXI cuprind o pluralitate de configurații familiale adaptate realității sociale contemporane: familii nucleare, familii monoparentale, familii reconstituite, concubinaj, cupluri fără descendenți, căsătorii deschise. Se impune așadar un nou tip de familie, familia restructurată. Sunt promovate astfel opțiunea individuală și permanenta modelare a rolurilor în funcție de context, structură de personalitate a individului, pregătire profesională etc. Acest tip de familie pare a fi cel mai potrivit pentru afirmarea individualității – în special pentru femei – dar, în același timp, pare a avea consecințe dintre cele mai nefaste pentru societate, în ansamblul ei. Și aceasta pentru că, după o perioadă destul de lungă de stabilitate și rigiditate privind percepția și comportamentul efectiv de rol-sex din cadrul cuplului, s-a produs o schimbare bruscă, generată în special de procesul de emancipare a femeii.

Schimbarea rolurilor familiale a adus cu sine multiple transformări de natură psihologică la nivelul structurii familiale şi a modului ei de funcţionare şi, implicit, la nivelul identităţii psihosexuale a membrilor şi mai ales a copiilor şi adolescenţilor. Această schimbare la nivelul rolurilor familiale a fost într-adevăr necesară. Însă atât femeia, cât şi bărbatul nu au fost pregătiţi pentru o asemenea schimbare. *„Femeile s-au găsit în ipostaza de a renunţa la un model cultural, nemaiavând ce pune în loc. Ele au realizat că, înainte de a le impune bărbaţilor anumite valori, înainte de a le reconsidera rolul în familie, este nevoie să conştientizeze ele ce vor să facă cu adevărat. Ori, exact aici s-au împotmolit, căci rolurile au devenit tot mai ambigue, coeziunea cuplului a scăzut, disensiunile s-au mărit. Femeile şi-au dat seama că una e să vrei să schimbi ceva şi alta e să ştii ce să pui în loc. Ele nu au luat în calcul reacţia bărbaţilor vis-a-vis de noile cerinţe ale lor, nu au intuit empatic care ar putea fi aşteptările acestora în noile condiţii şi posibilităţile efective de a le oferi femeilor ceea ce acestea aşteaptă de acum încolo de la ei. Astfel, femeia modernă a ajuns în situaţia de a oscila permanent între nevoia de independenţă şi dorinţa de a se agăţa de vechile valori."* (C. Ciupercă, 2000, p. 21).

Dacă femeia nu era pregătită pentru o asemenea schimbare, bărbatul cu atât mai puţin. Şi iată cum, RĂZBOIUL SEXELOR CONTINUĂ! Bărbatul s-a trezit în faţa unei realităţi destul de greu de acceptat, fiind constrâns să ţină cont de noile cerinţe ale femeii. Pus în situaţia de a-şi modifica rolul în cadrul familiei, nu înseamnă şi că a preluat noile responsabilităţi cu zâmbetul pe buze sau că le-a îndeplinit destul de bine, ca partenera sa. Acest fapt a generat, evident, frustrare şi disensiune, pentru că bărbatul a resimţit o undă de insatisfacţie în faţa unui comportament de rol-sex ce i se părea inadecvat şi înjositor. Mai mult, faptul că ceea ce făcea nu atingea nivelul calitativ cu care fusese obişnuit până să preia sarcinile de la sexul feminin (indiferent că se raporta la mamă, soţie sau iubită), atingea destul de puternic orgoliul său personal, fie datorită incapacităţii sale, fie datorită neputinţei de a înţelege de ce femeia încearcă să-şi dovedească sieşi că poate îndeplini şi rolul partenerului său, obligându-l în acelaşi timp pe acesta să îndeplinească rolul deţinut până nu demult de ea.

Timp de milenii, patriarhatul le-a ţinut pe femei în inferioritate, dar asta numai la suprafaţă. În clar-obscurul inconştientului, am putea spune că lucrurile stau exact invers: în compensaţie femeia a căpătat un sentiment de superioritate. Forţa de afirmare a femeilor se sprijină adesea pe această convingere lăuntrică în superioritatea lor. La bărbaţi se întâmplă exact contrariul. Mulţi cred în superioritatea lor, credinţă ce le-a fost susţinută, din copilărie, din cultura patriarhală. Dar superioritatea afişată ascunde o mare vulnerabilitate. Aşa se explică de ce, la un eşec amoros, bărbaţii reacţionează abuzând de droguri, de alcool sau de sex, comportamente ce trădează slăbiciunea interioară. În multe cupluri moderne, dinamica tradiţională a puterilor a fost deja inversată. Când femeia se afirmă cu pasiune, mândră de noua forţă ce se naşte în ea, bărbatul se pomeneşte deodată anihilat fără motiv. Comunicarea între ei devine atunci foarte dificilă. De o parte se află pasiunea şi mânia zeiţei, de cealaltă un băieţel care se teme să nu-şi piardă privilegiile. *„Sosirea amazoanelor"* a determinat în planul cuplului schimbări surprinzătoare. Feminismul le-a permis multor femei să-şi manifeste latura masculină, să-şi întărească amorul propriu şi să nu mai aştepte de la bărbat o confirmare ce întârzia să vină. Inversarea rolurilor tradiţionale este tot mai frecventă, mai ales la tânăra generaţie. Tot

mai mulţi bărbaţi tineri îşi acuză partenerele că sunt dure, intransigente şi dominatoare. Fiind ei înşişi fiii primelor feministe, sunt mai sensibili la revendicările femeilor şi depun armele lăsându-şi iubitele să le decidă soarta. Acestea au învăţat însă de la mamele lor să nu se mai încreadă total în propriul sentiment de iubire. Au învăţat să fie tari şi uneori merg foarte departe în direcţia asta. Ele ucid relaţia, urmând să înţeleagă abia mai târziu aspectul inconştient al dramei. Secole de-a rândul, masculinitatea părea ceva evident şi firesc pentru bărbat. Însă interdicţiei tradiţionale de a-şi manifesta feminitatea i se adaugă acum şi interdicţia de a-şi manifesta masculinitatea, total negată de mişcarea feministă, ceea ce a făcut ca o întreagă generaţie de bărbaţi să-şi piardă sentimentul identităţii. Aşadar, lipsit de vechile puncte de referinţă, bărbatul modern se simte descumpănit. *„Bărbatul aparţine focului, care este stins uşor de apă, de care aparţine în schimb femeia."* (E. Leonelli, 1994, p. 71). Din această perspectivă, bărbatul, care şi aşa este mai vulnerabil decât femeia, pare a fi cel ce are astăzi mai multă nevoie de ajutor.

Deci, cuplul modern a devenit un câmp de luptă, iar comunicatele de război ne vin acum din dormitoare, din bucătării şi din saloane.

Familia modernă se caracterizează aşadar printr-o accentuată flexibilitate a structurii de autoritate şi putere. Relaţia modernă surprinde reciprocitatea puterii şi autorităţii, pe diferite nivele şi în diferite intensităţi, în contextul mai general al unui egalitarism afirmat şi, tot mai des, pus în practică. Dar, *„egalitatea este posibilă doar cu ajutorul diferenţelor, printr-o complementaritate a rolurilor, atitudinilor şi comportamentelor celor două sexe, printr-o echilibrare a domeniilor şi nivelurilor în care cei doi îşi exercită autoritatea şi puterea. Altfel spus, autoritatea şi puterea între cele două sexe pot fi relativ egal distribuite, în condiţiile în care suma activităţilor şi importanţei acestora desfăşurate de o femeie ar fi echivalentă cu suma activităţilor şi importanţei acestora desfăşurate de un bărbat."* (I. Mitrofan, 1997, p. 132). Activităţile nu trebuie să fie identice pentru bărbat şi femeie. Ele variază în funcţie de caracteristicile, aptitudinile şi disponibilităţile fiecăruia şi pot fi supuse procesului de re-negociere. Când atât femeile, cât şi bărbaţii vor descoperii gustul dulce al unei astfel de convieţuiri, şansele ca RĂZBOIUL SEXELOR SĂ ÎNCETEZE vor creşte substanţial.

Până atunci putem discuta despre influenţele nefaste pe care un astfel de climat familial, tensionat de luptele încrâncenate mai ales pe arena cuplului conjugal, le au asupra formării identităţii psihosexuale a adolescenţilor.

1.2.4. Triunghiul familial este astăzi, în multe cazuri, un triunghi infernal

Se ştie că trecutul care nu este conştientizat se repetă în viaţa noastră. El este cel care ne determină opţiunile, influenţându-ne în felul acesta traiectoria vieţii. Recunoaşterea şi clarificarea dinamicilor trecutului ne permit depăşirea lor şi crearea unui nou drum favorabil evoluţiei noastre.

Acest adevăr se verifică foarte bine pe terenul cuplului. Nu încetăm să ne mirăm că oamenii îşi aleg parteneri care seamănă cu taţii sau cu mamele lor. Se poate spune chiar că cu cât relaţiile de cuplu sunt mai tumultoase ca dinamică şi mai dureroase, cu atât

ele reflectă în mai mare măsură dinamici ale copilăriei insuficient limpezite. Când legăturile dintre părinți și copii nu au fost descâlcite, vechile drame vor fi jucate iarăși pe scena relațiilor afective. Iar aceste condiționări pot face cuplul aproape imposibil.

Vârsta adolescenței, vârsta căutărilor și delimitărilor individuale este un teren prielnic pentru astfel de conștientizări, prevenind în felul acesta o luptă și o suferință inutile în arena vieții conjugale de mai târziu.

Dar ce trebuie schimbat? Ce se întâmplă în „triunghiul familial infernal" din zilele noastre? Care sunt tipurile de relație mamă-fiu și tată-fiică care își pun amprenta asupra formării identității psihosexuale a adolescenților? Vă propun mai jos punctul de vedere al unui renumit analist jungian, de origine canadiană, profesor la universitatea din Quebec, Guy Corneau (1997, tradus 2000, pp. 55–150).

1.2.4.1. Cuplul tată–fiică

Tatăl tăcut, tatăl incestuos, tatăl puritan și tatăl tiranic sunt cele patru variante de tați identificate de autorul amintit mai sus.

Relația cu *un tată absent* facilitează idealizarea acestuia de către fiica sa și determină formarea unei femei care încearcă cu toată ființa ei să se facă plăcută, să fie în centrul atenției tuturor. De timpuriu, fetița ajunge să creadă că tatăl ei nu-i vorbește pentru că nu este destul de frumoasă sau de inteligentă sau destul de bună pentru a fi iubită. Ajunge chiar să se simtă vinovată de tăcerea tatălui și începe să se autodevalorizeze: „*Nu sunt interesantă. Nimeni nu mă place. Nimeni nu mă vrea.*" Din acest moment tânăra începe să-și contureze destinul amoros, căci, dacă pe de o parte se subapreciază, pe de alta idealizează bărbatul și umple golul cu fantasma prințului din poveste. „*Într-o zi prințul meu va veni" ar putea însemna în multe cazuri: „într-o zi tatăl meu va veni, îmi va vorbi și în sfârșit voi exista ca femeie.*" Este evident că în această situație primele ei relații vor avea un final catastrofal, deoarece niciun bărbat nu va putea înlocui o imagine ideală de bărbat. Sentimentul de a nu fi valoroasă și de a nu fi niciodată o femeie dorită o va marca întreaga viață, iar șansele ca ea să aibă o viață de cuplu armonioasă sunt aproape inexistente.

Tatăl incestuos este cel care determină, de asemenea, mari probleme în asumarea și manifestarea rolurilor de sex ale adolescentelor. „*Victima abuzurilor sexuale este afectată grav atât în identitatea ei sexuală, cât și în ceea ce privește sentimentul ei de a exista.* Acestor persoane le este foarte greu să rămână în contact cu propria lor viețuire și să întrețină relații de intimitate cu cei apropiați. Această dificultate de a exista trădează o prețuire de sine care a fost total distrusă de gestul tatălui său." *(Rejan Simard, apud Guy Corneau, 1997)*. Când o fată este victima unui incest, integritatea ei corporală este extrem de afectată, încât riscul de a se oferi oricărui bărbat este foarte mare. Poate să devină exhibiționistă. Pentru a nu-i aparține tatălui, decide să se ofere privirii tuturor. Studiile dovedesc că majoritatea prostituatelor sunt victime ale incestului. Pentru că nu au fost respectate, nu izbutesc nici ele însele să se respecte. Adesea își urăsc tatăl și pe toți bărbații care le sunt clienți.

Incestul afectiv este şi el *extrem de dăunător pentru construirea identităţii psihosexuale a fetei.* Tatăl parazitează viaţa emoţională a fiicei, fiind incapabil s-o lase să-şi trăiască singură propria viaţă. Este cazul copiilor parentificaţi – cei nevoiţi să devină părinţii propriilor părinţi. Aceşti copii nu-şi pot construi propria viaţă, independentă de cea a părinţilor, pentru că se simt culpabili dacă i-ar abandona. Relaţiile pe care le vor avea vor fi cu persoane extrem de dependente, la fel ca şi părinţii lor.

Tatăl puritan se află la antipodul tatălui incestuos. Acest *puritanism exacerbat este motivat de aceeaşi dorinţă incestuoasă. Dacă la tatăl incestuos există trecerea la act, la tatăl puritan se instaurează interdicţia sau nevoia de inhibiţie a actului.* În marea majoritate a cazurilor tatăl nu se atinge de fiica sa adolescentă. *Această răceală şi mai ales tăcerea care o însoţeşte au efecte nefaste asupra formării şi asumării identităţii de sex-rol a fiicei sale. Printr-un astfel de comportament tatăl îi poate provoca fetei sale adolescentă prima şi cea mai mare suferinţă din iubire.* „Prima iubire a vieţii ei" – vezi perioada complexului Electra, îi spune fetei că nu merită să fie iubită, lăudată, valorizată ca femeie.

Două tipuri de reacţii ale fetei putem înregistra în acest caz: fie îşi pune farmecele în evidenţă pentru a seduce şi a atrage atenţia, fie, dimpotrivă, încearcă să refuze diferenţa sexuală îmbrăcând veşminte suficient de largi pentru a-şi acoperi formele şi a-şi ascunde, în felul acesta, feminitatea.

Tatăl tiranic sau despotic este cel care îşi terorizează fiica prin rigiditatea regulilor pe care le impune în perioada adolescentină, din nevoia de a-şi exercita controlul absolut asupra ei, gândindu-se că în acest fel o poate proteja mai mult. Nu reuşeşte însă decât să-i alimenteze orgoliul de a stăpâni şi de a dispune şi sădesc în inima fiicei lor puternice sentimente de ură şi dorinţă de răzbunare. Adevărată amazoană, ea se va lupta cu stoicism cu toţi bărbaţii din viaţa ei, nereuşind să se împlinească ca femeie lângă niciunul dintre ei.

Aşadar, erosul patern, când se manifestă în mod adecvat, este un factor determinant în evoluţia unei fete. El ajută la dezvoltarea unui Animus pozitiv, care susţine încrederea în sine şi spiritul de iniţiativă. Indiferent că este absent fizic, absent cu gândul, distant sau de-a dreptul abuziv, relaţia pe care i-o oferă fiicei sale o răneşte, iar ea va adopta comportamente reprezentând reacţii la suferinţă, dar care n-o vor vindeca şi nu-i vor oferi posibilitatea să-şi integreze o identitate psihosexuală aducătoare de satisfacţii personale în viaţa de cuplu.

Psihanalista americană *Linda Shierse-Leonard (apud Guy Corneau)*, în cartea sa *„Fiica tatălui său"* surprinde o serie de atitudini pe care femeile le adoptă ca reacţie la traumele provocate de tată. Din perspectiva autoarei fetele pot rămâne **„eterne adolescente"** sau, dimpotrivă, pot devenii **„amazoane"**.

Eternele adolescente sunt acele fiice care, private de sprijinul patern în dezvoltarea lor psihologică, rămân prizoniere nevoii lor de a plăcea bărbaţilor sau adoptă o atitudine de revoltă, construindu-şi o armură de nepătruns. Ele îi lasă pe alţii să le creioneze viaţa, deresponsabilizându-se total în ceea ce priveşte asigurarea propriei fericiri. Unei astfel de femei îi este foarte greu să aibă iniţiativă şi să ia hotărâri. În loc să acţioneze în propriul ei interes, preferă să se adapteze la schimbările pe care viaţa sau

bărbaţii le hotărăsc pentru ea şi se refugiază într-o lume de fantasme când situaţia devine prea greu de controlat.

Linda Shierse-Leonard identifică patru tipuri de **eterne adolescente**:

- *păpuşica dulce;*
- *fata de sticlă;*
- *seducătoarea;*
- *marginala.*

Păpuşica dulce este cea care, deşi pare foarte sigură pe ea, fiind mândră şi încrezătoare, trăieşte în realitate o permanentă teamă de abandon, angoasa fetei neglijate de tatăl ei. Deşi se poate revolta uneori, acuzându-şi partenerul, ea va rămâne pasivă şi dependentă.

Fata de sticlă este cea care se refugiază în cărţi sau în lumi imaginare, invocând pretextul fragilităţii şi hipersensibilităţii şi devenind în felul acesta o fantomă a celei care este.

Seducătoarea trăieşte din plin bucuria momentului prezent, refuzând orice fel de responsabilitate şi de obligaţii, devenind astfel varianta feminină a lui Don Juan. Îi vine deci foarte greu să se angajeze într-o relaţie durabilă care i-ar putea aduce o multime de avantaje reale. În relaţie cu mama şi tatăl ei, această femeie nu a căpătat simţul propriei valori, iar revolta o împiedică să realizeze o relaţie adevărată cu bărbatul care-i place.

Marginalele, spune autoarea, se identifică cu un tată ajuns obiect de ruşine, care s-a revoltat împotriva societăţii sau a fost respins de aceasta. Fetiţa a fost mişcată de drama tatălui şi a rămas prinsă în ea. În orice situaţie ea va simţi nevoia să critice şi să-şi afirme diferenţa, fiind combativă, dar niciodată nu va acţiona în consecinţă. Se va refugia în alcoolism, drog, prostituţie sau sinucidere, fiind extrem de deprimată. Printre ele se numără şi cele agresate sexual de tată, fete care nu mai reuşesc să-şi capete respectul de sine.

Eternele adolescente suferă, după cum s-a putut observa, de pasivitate, având dorinţa de a plăcea cu orice preţ, în timp ce amazoanele procedează exact invers, fiind hiperactive. O femeie care a trăit teroarea unui tată tiranic va încerca să reuşească în lume uzând de aceeaşi autoritate despotică; ea le va face celorlalţi ceea ce tatăl i-a făcut ei, le va impune ceea ce el i-a impus. Amazoanele devin femei ale datoriei şi ale principiilor. În loc să caute privirea bărbaţilor, cum fac seducătoarele, ele resping avansurile masculine şi merg uneori până la a dispreţui toţi bărbaţii din lume. *„Amazoana este o femeie care a adoptat caracteristicile asociate în general temperamentului masculin şi identificate cu puterea masculină. Simultan, renunţă la capacitatea sa de a stabili relaţii afectuoase, capacitate care, de regulă, a fost asociată cu feminitatea. În consecinţă, amazoana care preia puterea, negându-şi capacitatea de a se lega afectiv de alte fiinţe, rămâne unidimensională şi devine victima caracteristicilor pe care a vrut să le acapareze."* – ne spune psihanalista June Singer (*apud* Guy Corneau).

Amazoanele Lindei Shierse-Leonard (*apud* Guy Corneau) sunt:

- *femeia superstar* – femeia care încearcă să reuşească în toate, cu riscul însă de a pierde orice contact cu emoţiile sale, sub povara responsabilităţilor şi a oboselii, şi de a cădea în depresie. Este femeia care de cele mai multe ori a avut un tată care o trata ca pe un băiat şi care a investit în ea propriile ambiţii. În loc să-i respecte diferenţa sexuală, tatăl i-a hotărât o viaţă şi un destin masculin. Iar

această femeie va trăi perpetuu povara temerii de a fi respinsă dacă nu devine „băiatul tatei".

- *fata ascultătoare* este femeia datoriei şi a principiilor, cea care a pierdut orice contact cu spontaneitatea şi originalitatea ei.
- *femeia martir* este cea care se devotează total soţului şi copiilor, unei cauze sau unei religii, ca şi când n-ar avea dreptul să se gândească şi la sine; dar toate nevoile refulate găsesc, pentru a se exprima, căi ocolite: suspine, toane, tăceri – ecouri ale unei suferinţe pentru care copiii şi cei din jurul ei vor plăti.
- *regina războinică* este cea care se opune cu forţă şi hotărâre iraţionalităţii tatălui, pe care-l consideră un degenerat; ea îşi va nega orice tentativă de sensibilitate şi-şi va interzice chiar să şi iubească. Toată viaţa ei este o luptă, în care toate bătăliile trebuie câştigate, clipele de odihnă, visare, sensibilitate lipsind cu desăvârşire din viaţa acestei femei.

1.2.4.2. Mama şi fiica

Atenţia tatălui o confirmă pe fiică în diferenţierea ei sexuală. Prezenţa lui îi permite să se separe şi să se diferenţieze de mamă. Tatăl o ajută să-şi câştige individualitatea de femeie. Dar *atunci când relaţiile tată–fiică nu au fost satisfăcătoare, sunt afectate relaţiile mamă–fiică, aceasta din urmă având sentimente ambivalente faţă de prima. „Îmi iubesc mama care mi-a dat atenţie, dar o urăsc pentru că mi-a cerut prea multe". În astfel de cazuri, cel mai adesea, relaţia parentală de cuplu este deficitară.* Mama are adesea exigenţe foarte mari faţă de fiica sa, încercând să-şi împlinească prin aceasta propriile dorinţe. Cu alte cuvinte, mama va încerca să fie totul pentru fiică, sfârşind prin a deveni sufocantă, ceea ce o va determina pe aceasta să o respingă şi să lupte pentru independenţa sa. În aceste condiţii fiica îşi va respinge mama şi, implicit, graţie procesului de identificare, se va respinge pe sine, identitatea ei psihosexuală având de suferit.

Mamele singure transformă *fiica într-un adevărat partener de viaţă*, atribuindu-i rolul de suport emoţional substitutiv al soţului absent. În aceste condiţii, conflictul părinte–copil ajunge până la a imita conflictele maritale ale mamei cu fostul ei soţ, fiica auzind deseori din gura mamei sale *„eşti ca taică-tu."* În astfel de situaţii fiica îşi va respinge mama, respingându-şi astfel propria feminitate, va deveni exact ca tatăl şi va intra într-o confuzie de identitate psihosexuală ce va avea implicaţii nefaste asupra relaţiilor ei de cuplu.

1.2.4.3. Cuplul mamă–fiu

Uneori relaţia mamă – fiu poate fii extrem de strânsă, mai ales în condiţiile în care femeia îşi găseşte raţiunea de a trăi în rolul matern, uitându-şi propria feminitate. Maternitatea poate deveni astfel un loc de investire a nevoilor de recunoaştere şi a dorinţelor reprimate ale femeii, ba chiar un prilej de revanşă pentru frustrările legate de negarea valorii feminine. O femeie poate hotărî astăzi să nască pentru a umple un gol, deci dintr-un deficit emoţional, şi nu din nevoia firească de zămislire a unui copil. Acesta

se naşte, iar destinul său este deja creionat: să umple lacunele afective ale unei femei căreia i-a lipsit tatăl şi căreia îi lipseşte acum partenerul. Şi dacă se întâmplă ca acest copil să fie băiat, simbolic, încă de la naştere este împovărat cu o „căsătorie", fiind forţat să fie de timpuriu bărbat şi soţul propriei mame. Care sunt implicaţiile psihologice asupra evoluţiei ulterioare a unui astfel de băiat sunt lesne de ghicit. Fantoma incestului îl va bântui întreaga viaţă, iar a trăi alături de o femeie ar fi echivalentul unui prizonierat din care de multă vreme simte nevoia să scape. O astfel de situaţie împiedică rezolvarea favorabilă a complexului lui Oedip, rezolvare ce presupune ca fiul să cedeze tatălui său pretenţia la rolul de soţ, el urmând a se orienta spre alte femei. Când tatăl nu este prezent pentru a bara fiului calea spre mamă, fiul şi mama rămân unul prizonierul celuilalt, adesea pentru tot restul vieţii. Deci separarea mamă-fiu este absolut necesară.

Dacă aceasta nu se rezolvă firesc la 4–5 ani, complexul lui Oedip se va reactiva la pubertate. În acest moment, relaţia dintre mamă şi fiu riscă să se transforme într-o luptă pentru putere. Marea lor iubire devine brusc o închisoare ce împiedică înflorirea individuală a fiecăruia. Insuficient afirmat, lipsit de modele masculine cu care să se identifice, fiul va încerca să încalce legea maternă pentru a-şi câştiga propria identitate de bărbat, devenind un „războinic" veritabil. Dacă mamele reuşesc să înţeleagă că este timpul să-şi regăsească feminitatea şi să se ocupe mai mult de ele, războiul are şanse să înceteze. Motivat de procesul de individuaţie, copilul poartă în el dorinţa de separare de mamă pentru a-şi urma evoluţia. Tatăl uşurează acest proces.

Adolescenţii îşi caută instinctiv tatăl, tocmai pentru a se putea separa de mamă şi pentru a-şi crea o identitate masculină. Mama trebuie să accepte că fiul nu-i poate fi nici partener, nici prieten, nici amant. Altfel există riscul ca Eul băiatului să fie inflaţionat de complexul contrasexual, iar identitatea sa psihosexuală să aibă de suferit.

Psihologia analitică susţine că legăturile de tip heterosexual nu pot fi formate sau eşuează datorită dezvoltării patologice a complexului contrasexual. O astfel de dezvoltare depinde deci de experienţele existenţiale nefericite pe care copilul le are în relaţionarea cu părintele de sex opus.

- „Prin intermediul unei intense identificări cu părintele de sex opus, Eul este inflaţionat de arhetipul contrasexual, ceea ce duce la eşecul actualizării principiului sexual care corespunde genului biologic al individului. Acest fapt va conduce fie spre o femeie dominată de Animus, fie spre un bărbat slab, dominat de Anima, care vor sfârşi în legături de tip homosexual.
- Băiatul deprivat de mamă sau fata deprivată de tată suferă de o atrofiere a Animei sau Animusului, lipsindu-le astfel organul psihic pentru formarea legăturilor heterosexuale.
- O relaţie prea apropiată de părintele de sex opus poate conduce, de asemenea, la o dezvoltare hipertrofiată a complexului contrasexual şi la o identificare a Eului cu acesta, mai ales dacă părintele de sex opus a fost absent în perioadele critice ale copilăriei sau relaţia cu el a fost neimplicată afectiv. Bărbaţii de acest tip tind să fie capricioşi, cu un comportament greu previzibil, moale, fără să se afirme. Femeile dominate de Animus sunt agresive, dogmatice, încăpăţânate. Identificarea cu complexul contrasexual poate duce în aceste cazuri spre transsexualism." (M. Minulescu, 2001, pp. 178–179).

Fundamentându-se pe presupunerea că heterosexualitatea este întotdeauna „firească”, obiectul erotic către care se îndreaptă aceste proiecţii trebuie întotdeauna să fie o persoană complementară genului identităţii Eului, deci „de sex opus”. Ca proces primar, femeia percepe Animusul într-un bărbat concret; este o proiecţie sexualizată, astfel că ceea ce resimte este fie atracţia sexuală faţă de acest bărbat, fie o repulsie sexuală. La baza presupunerii că Anima – Animus sunt arhetipuri contrasexuale este faptul că oricare este genul cu care se identifică persoana, ea va căuta mereu satisfacţie sexuală în sexul opus. În situaţia unui bărbat calităţile de tip Animus aparţin „în mod natural” identităţii Eului: orientarea spre scop, curajul, activismul, voinţa, decizia, capacitatea de a emite opinii etc. Planifică, exercită voinţă, gândire focalizată, valorează raţiunea, are continuitate logică. În situaţia unei femei, calităţile de tip Anima sunt apanajul identităţii Eului feminin: sentimente nuanţate, expresivitate, intuiţie, creativitate.

1.2.4.4. Familiile monoparentale sunt din ce în ce mai prezente în societatea contemporană.

Lipsa unui părinte se poate datora decesului acestuia, divorţului sau alegerii unei persoane de a deveni părinte unic, prin naşterea unui copil conceput prin fertilizare in vitro sau cu un partener care nu va lua parte la creşterea copilului sau prin adopţia acestuia. Cele mai multe familii monoparentale se datorează divorţului părinţilor şi decesului unui partener (D. Vasile, 2006). Bărbaţii divorţaţi sau văduvi sunt în mai mare măsură dispuşi să-şi transforme „celibatul” într-o recăsătorire, dar recăsătorirea femeii divorţate rămâne mai puţin frecventă decât cea a bărbaţilor (L. Roussele, 1989), încât femeile rămân singure în număr mult mai mare şi în general pe perioade mai îndelungate. Unul dintre motive este şi durata din ce în ce mai scurtă a mariajelor care ajung la divorţ. Aşadar, cele mai multe familii monoparentale sunt cele formate din mamă şi copil (copii), atât din motive naturale, cât şi din raţiuni culturale (tribunalele încă consideră mamele părinţi mai potriviţi pentru copii, deşi nu întotdeauna este aşa). Dar în ultima vreme există tot mai multe femei care îşi asumă rolul de mamă singură, prin naşterea unui copil sau prin adopţie. Tocmai pentru că rolul de părinte singur nu este tocmai confortabil şi uşor de realizat financiar, persoanele care îşi asumă această postură fac parte dintre cele cu venituri peste medie şi nivel crescut de educaţie (D. Vasile, 2006). De asemenea, acestea vor experimenta mai puţine dificultăţi comparativ cu cele cu venituri mici şi nivel scăzut de educaţie. Părinţii singuri sunt puşi în situaţia de a educa singuri copilul, dar de regulă ei apelează şi la persoane din familia extinsă (bunici, alte rude, bone etc.). Există însă o diferenţă între mamele singure şi taţii singuri. Mamele singure tind să nu apeleze la fel de mult la alte persoane pentru ajutor, ajungând de aceea la suprasolicitare şi tensiuni interioare care se pot transforma în simptome, atât la ele, cât şi la copii, inclusiv datorită fenomenului de contagiu emoţional. De asemenea, ele tind să preia şi rolul tatălui, ceea ce se întâmplă foarte rar în cazul bărbaţilor părinţi singuri. În aceste familii este foarte evidentă:

- modificarea regulilor (D. Vasile, 2006) – de exemplu, mamele singure au uneori tendinţa de a deveni mai autoritare, mai rigide în aplicarea regulilor, încercând să suplinească lipsa tatălui; taţii, dimpotrivă, au uneori tendinţa de a deveni mai delicaţi, mai afectuoşi, dar şi mai restrictivi în unele reguli (de exemplu, venirea acasă seara a fetelor);

- modificarea granițelor dintre membri și subsisteme (D. Vasile, 2006) – de exemplu granițele dintre părinte și copilul unic sau copilul cel mare tind să devină difuze, transformând relația lor fie în una de prietenie exagerată, fie în una de parteneriat. „*Datorită acestor caracteristici, mama se așteaptă de la copil să fie mult mai matur decât este el sau ea, actualmente. Mama obișnuiește să-i facă, astfel, confidențe, să-i mărturisească variatele ei sentimente, ceea ce îi conferă copilului rolul de confident. Așa încât, treptat și subtil, mama îi atribuie copilului rolul de partener, de suport emoțional substitutiv al părintelui absent. Ca urmare, copilul este forțat, în cadrul pattern-urilor interacționale, să-și dezvolte maturitatea în devans, în perioade în care, el sau ea, nu este pregătit(ă) s-o facă. Presiunile acestui copil, fiind inadecvate, nu pot fi satisfăcute decât prin și pentru mamă, deși aceasta nu este conștientă de faptul că nu i le poate acoperi în totalitate. Când unele dintre aceste mame atribuie copilului rolul tatălui absent, conflictul părinte-copil ajunge până la a imita conflictele maritale ale mamei cu fostul soț. Copilul găsește el însuși modalități de a se implica în noua situație câștigată, dar el se simte presat de asumarea noului rol și „pedepsit" pentru că începe să îi placă rolul soțului anterior. (...) Copiii în astfel de situații, în mod frecvent, nu sunt capabili să-și exprime sentimentele lor conflictuale, tensive sau resentimentele față de plasarea lor în această poziție de către propriile mame. Mai mult, se pot observa numeroase îmbolnăviri psihosomatice și comportamente explozive, ca semnal al numărului mare de griji și temeri ale acestor copii.*" (I. Mitrofan, C. Ciupercă, 1997, pp. 44–45). Ajunși la vârsta adolescenței, acești copii vor avea mari probleme în asumarea identității de gen-rol. Astfel, fetele își vor respinge mamele, care le-au tracasat ani la rândul și, implicit, își vor respinge propria feminitate datorită procesului de identificare. De asemenea, asumarea identității psihosexuale poate fi vitregită de absența tatălui. Băieților le va fi, de asemenea, dificil să-și integreze o bună identitate de gen-rol, din lipsa modelului masculin sau din aderența la o critică deseori prezentă la mamele singure: „*bărbații nu sunt buni de nimic*" sau „*ești ca taică-tu: incapabil, insensibil, iresponsabil*". Toate acestea vor modela negativ atitudinea ulterioară a adolescentului devenit adult față de partener și, eventual, față de proprii copii. În ceea ce-i privește pe tații singuri, putem spune că adesea aceștia păstrează o distanță mai mare față de proprii copii decât mamele singure, astfel încât granițele dintre părinte și adult sunt mult mai clar conturate. „*Tații singuri au un rol adecvat în susținerea nevoilor emoționale, fiind recunoscută abilitatea lor de a furniza „hrană emoțională" copiilor lor. (...) Ei, deseori, abandonează tradiționalismul în abordarea copiilor, sunt mai puțin directivi în disciplinare, fiind mai preocupați de calitatea factorilor de îngrijire a copiilor, mai interesați de experiențele educaționale ale acestora și mult mai protectivi față de ei. O preocupare deosebită o vădesc tații-singuri pentru fiicele lor, în privința dezvoltării lor ca „stăpâne și mame" ale casei. Cercetările remarcă o anumită preocupare anxioasă pentru o socializare adecvată a fetelor și a dezvoltării lor sexuale. Acești tați sunt șovăielnici în privința discutării chestiunilor sexuale și își exprimă îngrijorarea cu privire la adecvarea modelului social al fiicei lor.*" (I. Mitrofan, C. Ciupercă, 1997, p. 48).

- modificarea întregii structuri familiale (D. Vasile, 2006) – adică subsistemul adulților este redus la un singur adult. De aceea vor exista lacune în modelarea intimității erotico-sexuale, ceea ce va determina dificultăți în manifestarea intimității la copii atunci când ei se vor implica într-o relație de parteneriat și în viitoarea lor familie.

Pentru copiii din aceste familii se pune următoarea problemă: cum se formează identitatea lor sexuală? Cine reprezintă modelul feminin și cine cel masculin? Cum vor introiecta ei modelul mamei și pe cel al tatălui? Iată de ce prezența ambelor modele, indiferent de gradul de rudenie, este foarte necesară, chiar dacă vor rămâne încă unele lacune în identitatea sexuală a copilului și în abilitățile lui de manifestare a intimității.

1.2.4.5. Familiile reconstituite se formează dacă părinții au mai fost căsătoriți și au divorțat sau și-au pierdut partenerul. Ei vin cu proprii copii în noua căsătorie, dar pot avea și copii comuni.

Familiile reconstituite întâmpină o serie de dificultăți pe care vor trebui să le depășească și care provin din pierderile suferite anterior formării lor. Iată prezentate mai jos câteva dintre cele mai dese obstacole sau probleme întâlnite de familiile reconstituite, ca și efectele lor asupra formării identității de gen la copii.

Neacceptarea părintelui vitreg de către copil (copii) din simplul fapt că îl percepe ca „înlocuindu-l" pe cel natural este însoțită adesea de sentimente de respingere, furie, ură, gelozie. Aceste sentimente sunt însă destul de firești pentru copil. Ele se pot diminua în timp. La această situație pot contribui și atitudinea sau greșelile de comportament ale părinților, cum ar fi devalorizarea părintelui vitreg în fața copiilor, retragerea dreptului de a educa sau admonesta copilul, tehnicile educative dure sau pur și simplu diferite pe care părintele vitreg le folosește etc. În astfel de condiții implicațiile nefaste în ceea ce privește formarea și integrarea unei identități de sex-rol vor exista cu siguranță, atât în cazul fetelor, cât și al băieților. Fetele vor pacta fie cu mama, fie cu tatăl natural datorită fenomenului de loialitate familială și vor respinge celălalt partener. Vor învăța că toții bărbații pot fi răi și nepricepuți în ale educației sau că toate femeile sunt periculoase și este cazul să te ferești de ele.

În alte cazuri, copilul poate considera că părintele său natural îi oferă mai puțină atenție și iubire după recăsătorire, mai ales dacă părintele nu explică diferența dintre iubirea parentală și cea conjugală. Și în aceste condiții poate respinge și sancționa inconștient în orice tip de relație persoanele de același sex cu părintele „trădător". Evident, se autosabotează și pe sine, dacă întâmplarea face ca părintele cu pricina să fie de același sex cu el.

Neacceptarea copilului de către părintele vitreg este o altă problemă care creează mari probleme copiilor în formarea identității de gen, indiferent de faptul că părintele este sau nu de același sex cu el. Într-adevăr este uneori foarte dificil pentru părintele vitreg să manifeste afecțiune pentru copilul partenerului, mai ales dacă acesta îl respinge sau chiar se revoltă și luptă împotriva sa. De multe ori, părintele este cel care are nevoie să își ajusteze comportamentul astfel încât să poată să facă față acestei situații. Respingerea

copilului poate afecta stima de sine a acestuia şi, în plus, poate atrage o serie de resentimente ale copilului față de acesta. Se creează aşadar un cerc vicios, din care copilul înțelege că persoanele de acelaşi sex cu părintele vitreg sunt rele şi deci trebuie evitate.

Conflictele fraterne dintre copiii proprii ai celor doi parteneri şi/sau copiii proveniți din căsniciile lor anterioare sunt un alt tip de obstacol cu care se pot confrunta familiile reconstituite. Copiii din căsătoriile anterioare se pot simți mai puțin importanți, mai puțin doriți sau iubiți decât noul copil al cuplului. Sau se pot considera dezavantajați sau mai pedepsiți atunci când greşesc, față de fratele sau sora lor vitregă. Şi în acest caz vor exista urmări nefaste în formarea şi asumarea identității de gen.

1.2.5. Inițierea erotică

Are puternice repercursiuni asupra asumării identității psihosexuale a adolescentului. Iolanda Mitrofan afirma că *„Importanța momentului inițiatic sexual este considerabilă pentru evoluția ulterioară a adolescentului, în special pentru dezvoltarea disponibilităților sale erotice, a dorinței sexuale şi a unui comportament psihosexual, mereu perfectibil, receptiv, deschis şi finalizator."* (1997, p. 56). Şi aceasta se realizează cu atât mai bine pentru adolescenți cu cât momentul este pregătit de timpuriu, fie prin discuțiile cu părinții, dacă aceştia sunt dispuşi la o astfel de comunicare, fie prin discuțiile cu prietenii, profesorii sau psihologii şcolari. Dar, dincolo de toate acestea, reuşita primelor relații intime este influențată de imaginea de sine pe care adolescentul sau adolescenta o au despre ei. În cartea sa, intitulată *„Atracția interpersonală sau Romeo şi Julieta în cotidian", Laurențiu Mitrofan* afirma: *„intimitatea presupune un raport de încredere deplină în celălalt, „puterea" de a te abandona sau lăsa în seama lui, fără teama că acesta ar putea profita de vulnerabilitățile tale. Or, calitatea raporturilor de încredere cu o altă persoană (partenerul erotic) îşi are originile în copilărie, în calitatea relațiilor cu părinții.*

Există un anume paralelism între relațiile de iubire dintre copil şi mama sa, pe de o parte, şi relațiile intime ale adultului, pe de alta (S. Gilfillan, 1985). *Astfel, un copil care niciodată nu a putut stabili un raport de încredere deplină şi de satisfacție cu mama sa, care s-a simțit victima agresivității, indiferenței sau inconsecvenței afective, va reuşi foarte greu, ca adult, să dezvolte un bun nivel de intimitate cu partenerul. În mod inconştient va încerca mereu să se apere.*

La rândul lor, părinții care în relația conjugală au probleme şi deficite de realizare a intimității, nu pot stabili raporturi adecvate, autentice cu copiii lor, transmițându-le acestora „modelul handicapului de intimitate", cu toate inhibițiile şi suferințele sale ulterioare (J. D. West, J. J. Zorski şi R. Hervill, 1986). *Problemele intimității copiilor pot fi o metaforă a problemelor intimității părinților, având în vedere că reprezentările privind raporturile parteneriale se creează încă din primii ani de viață prin introiectarea comportamentului părinților unul față de altul şi față de propriul copil. Riscul unei transmiteri transgeneraționale a modelului de intimitate este suficient de crescut pentru a nu ne lăsa indiferenți în fața acestei provocări a dezvoltării umane."* (L. Mitrofan, 2002, pp. 105–106). Aşadar, se impune cu necesitate un program de intervenție psihologică care să permită dezvoltarea personală timpurie a adolescenților,

program care să permită rezolvarea unor astfel de probleme: problema ataşamentului, a acceptării de sine şi a abandonului emoţional. În felul acesta ei vor putea dezvolta o relaţie de cuplu armonioasă, ştiut fiind că intimitatea determină calitatea vieţii şi a dragostei. Aşadar o bună intimitate este garanţia unei vieţi de cuplu reuşite şi de durată.

„Acceptarea propriului corp şi posibilitatea de a comunica prin intermediul acestuia, de a exprima, arăta sau dezvălui în sens natural, lipsit de pudoare şi inhibiţii inutile, condiţionează realizarea unui bun nivel de intimitate în cuplu" (L. Mitrofan, 2002, p. 106), care corelează cu o bună imagine de sine şi o acceptare a propriei identităţi psihosexuale. Toate acestea se întâmplă în condiţiile unei autentice comunicări verbale şi nonverbale şi, în acelaşi timp, menţin o astfel de comunicare la nivelul relaţiei de cuplu.

1.3. Câteva modele de consiliere şi psihoterapie utilizate cu succes la vârsta adolescenţei

Înainte de a descrie mai pe larg câteva modele terapeutice pe care le-am utilizat de-a lungul anilor în munca de consiliere şi psihoterapie cu adolescenţii vreau să menţionez că, în ceea ce mă priveşte, acord o deosebită valoare tuturor curentelor experienţiale pe care, de regulă, le utilez eclectic în lucrul cu adolescenţii. Am ales pentru această lucrare să detaliez doar unele dintre ele.

1.3.1. Psihoterapia Experienţială a Unificării

Este curentul terapeutic dezvoltat de **doamna prof. univ. dr. Iolanda Mitrofan**, curent ce stă la baza întregii funcţionări a **Şcolii de Psihoterapie Experienţială Română**, a cărei fondatoare este domnia sa. Formarea şi asumarea identităţii psihosexuale a adolescenţilor se poate realiza cu succes prin utilizarea acestui tip de terapie. În concepţia sa, *„Matricea ontologică arhetipală, rezultată din integrarea celor patru elemente polare (Aer – Apă, Foc – Pământ), se reflectă holistic şi simbolic în constelarea şi transformările Egoului care tinde la unificare cu Sinele. **Ea poate fi reactivată în terapie ca fiind cel mai vechi soft de dezvoltare umană,** implicat rezonant, genezic, în formele-rol identitare care personalizează Egoul.*

În devenirea sa, Egoul integrează manifestări emoţionale, atitudinale, cognitive, creatoare şi comportamentale specifice fiecărui Element fundamental „întemeietor" psihic, iar relaţiile transformative mutuale dintre aceste elemente naturale se reflectă consonant în dinamica integrării rolurilor fundamentale ale fiinţei umane – cele masculin-feminine, cele parental-filiale şi cele fraterne.

Foarte frecvent, travaliul terapeutic se focalizează pe analiza, conştientizarea şi compensarea anumitor probleme ale feminităţii şi masculinităţii, ale comportamentului patern sau matern, iar, derivativ, ale rolurilor fraterne, lucrând indirect prin dramatizare, metaforă şi analiză de simbol, apoi direct, prin asocierile sincrone revelate din realitatea scenariului de viaţă personal, transgeneraţional sau colectiv. Pe de altă parte, între cele patru roluri (corespondente elementelor ontologice arhetipale) se stabilesc relaţii mutual transformatoare, atât de facilitare, stimulare şi integrare a

complementarilor, cât și de blocare, ruptură sau dezintegrare, semnalând dezechilibre semnificative ale rolurilor polare.

Un al doilea tip de transformări, de asemenea cu dublu sens – creator sau distructiv –, se produc între elementele identitare de sex contrar și, respectiv, de același sex, dar de nivel funcțional diferit ca rol: relația tată-fiică (patern-feminin), relația mamă-fiu (matern-masculin), relația fiu-tată (masculin-patern), relația fiică-mamă (feminin-matern)." (I. Mitrofan, 2004).

Cât privește viziunea asupra formării identității de sex-rol, Iolanda Mitrofan vorbește despre existența a trei tipuri de „inițieri identitare" sau, altfel spus, domnia sa evidențiază rolul celor trei relații semnificative ale individului în conturarea identității sale de gen. Relația tată-fiică și relația mamă-fiu sunt extrem de importante în conturarea identității de gen, mai ales în prima etapă de dezvoltare a copilului. Ea conduce la configurarea feminității, respectiv a masculinității și este foarte importantă în acceptarea imaginii de sine în sex-rol, pentru confortul psihologic în rolul de femeie sau bărbat, pentru nivelul de siguranță bazală și autoîncredere. Cea de-a doua inițiere, relația tată-fiu în cazul bărbatului și relația mamă-fiică în cazul femeii, conduce la identificarea cu părintele de același sex și la prefigurarea rolurilor parentale corespunzătoare sexului. Această inițiere constituie „prototipul viitoarelor roluri parentale asumate în scenariul de viață, dar și al atitudinilor și acțiunilor de tip parental manifestate în raport cu sine în constelarea Egoului (părțile „paternă" și „maternă" ale Egoului, manifestate față de sine însuși)" (I. Mitrofan, 2005). Cea de-a treia inițiere este realizată pe parcursul relației de cuplu. Aceasta este „o matrice autogenerativă, cuplul armonizând și oglindind în dinamica sa, rezonant, sinergic, chiar dinamica interioară a ființei umane, a fiecărui partener și a ambilor deopotrivă, ca într-un joc al oglinzilor multiplu conectate." (I. Mitrofan, 2005).

Genograma ca suport de analiză în consilierea și terapia experiențială a unificării, utilizată cu succes mai ales în lucrul individual

Genograma specifică terapiei transgeneraționale a lui Murray Bowen poate fi folosită cu succes în consilierea și psihoterapia adolescentului, facilitând clarificarea unor procese emoționale familiale și personale. Ea conține elementele nodale ale familiei, caracteristicile sistemului familial, precum și caracteristicile esențiale ale membrilor familiei. Ea oferă, deci, un tablou al evenimentelor care au avut loc într-o familie pe cel puțin trei generații. Reprezintă, astfel, o modalitate de a identifica mecanismele repetitive în dinamica familială, fiind o modalitate de a intra în contact cu partea de Umbră a familiei, temerile, miturile care întrețin relațiile-capcană și scenariile-capcană, din care adolescentul are nevoie să iasă, pentru a-și găsi echilibrul psihosomatic.

Bowen a fost preocupat de diferențierea individuală a Sinelui în cadrul familiei de origine și de separarea internă a nivelurilor de funcționare intelectuală și emoțională. Terapia bowniană individuală presupune evitarea implicării în triunghiurile și capcanele emoționale și încurajarea proceselor cognitive la client.

„Analiza genogramei în contextul Terapiei Unificării reprezintă un mod de a lua contact cu harta personală internă prin intermediul reconstituirii istoriei familiale, vizând confruntarea cu Umbra personală și familială cu scopul integrării acelor elemente care devin manifeste în viața prezentă a individului. (...) A-ți recunoaște

rădăcinile asigură continuitatea filonului experienţial transgeneraţional şi umanitar, iar prin schimbarea perspectivei şi reutilizarea filonului energetic repus în circulaţie redeschide persoanei drumul blocat şi stopează „programele" de autodistrucţie, autoanihilare şi autoeliminare (atât de frecvente în comportamentul semenilor noştri), asociate cu blocaje de cunoaştere şi neclarităţi pe axa timpului (I. Mitrofan, 2004). Polarităţile identificate la nivel transgeneraţional se regăsesc la nivelul individului.

„Noi pornim de la ipoteza că toate blocajele ce ţin de partea de Umbră familială (secrete familiale, „fantome" etc.) sunt corespondente blocajelor individuale. Zonele de blocaj apar conform principiului găurii negre şi sunt, de cele mai multe ori, asociate cu secretele familiale. Constelarea anumitor secrete familiale în jurul unui membru al familiei, în jurul unei relaţii familiale sau în jurul unei reţele de relaţii familiale se constituie într-un bloc energofag care poate imploza („schizofrenizarea" relaţiilor familiale, apariţia unor boli somatice grave)." (I. Mitrofan, D. Stoica, 2005).

O astfel de abordare va aduce numeroase câştiguri adolescenţilor dispuşi unei astfel de analize, aprofundată pe direcţia formării şi asumării identităţii psihosexuale. Experienţa terapeutică mi-a dovedit faptul că lucrul cu adolescenţii într-o astfel de manieră previne de timpuriu confruntarea cu experienţe de viaţă dureroase, iar adulţii care lucrează în anumite momente cheie ale vieţii lor, deseori afirmă: „ce bine ar fi fost dacă aş fi ştiut toate acestea mai devreme, poate multe suferinţe din viaţa mea ar fi fost evitate."

Pentru o mai bună clarificare şi o mai profundă înţelegere a acestui singur curent terapeutic autohton, adaptat atât de bine populaţiei noastre şi de astăzi, vă invit să citiţi atât articolele menţionat mai sus, cât şi cele două cărţi extraordinare: *„Terapia unificării, abordare holistică a dezvoltării şi a transformării umane"* a Iolandei Mitrofan şi *„Analiza trangeneraţională în Terapia Unificării"*, pe care domnia sa a scris-o în colaborare cu colega mea, Denisa Stoica.

1.3.2. Transformarea de sine în şapte trepte

Richard Jafolla şi **Mary-Alice Jafolla** (2003) propun un modul de **transformare personală în şapte trepte**, plecând de la ideea că noi, oamenii, căutăm mult prea des răspunsuri exterioare la problemele noastre interioare, deşi dispunem înăuntrul nostru de o înţelepciune la care nu apelăm aproape niciodată. Indiferent de situaţia în care ne aflăm, problema reală nu este decât rareori aceea pe care o vedem. Adevărata problemă constă în incapacitatea noastră de a-i permite acestei înţelepciuni interioare să-şi prezinte planul în faţa noastră. Realitatea este că trăim într-un univers care ne sprijină întru totul şi ale cărui beneficii ne stau la dispoziţie întotdeauna. Ne putem bucura de aceste beneficii dacă devenim conştienţi de existenţa lor şi dacă le permitem să intre în viaţa noastră.

„Nimic în această lume nu este mai misterios, mai complex şi mai intim ca peisajul propriului tău suflet. Tu călătoreşti singur prin el, îi urci culmile şi îi cobori văile, ai coborât singur în prăpăstiile sale întunecate şi te-ai odihnit pe pajiştile lui luminoase. Ţi-ai construit singur închisorile, dar şi catedralele." (Richard Jafolla şi Mary-Alice Jafolla, 2003).

Aşadar, cheia TRANSFORMĂRII DE SINE este în mâna fiecăruia dintre noi.

Primul pas este CONŞTIENTIZAREA situaţiei în care ne aflăm, a problemelor cu care ne confruntăm, a nevoilor noastre. Focalizându-ne prin meditaţie asupra Sinelui nostru interior vom afla ce dorim să schimbăm în viaţa noastră, astfel încât să ne fie mai bine.

Următorul pas este BINECUVÂNTAREA sau acceptarea. Orice situaţie cu care ne confruntăm – indiferent dacă o considerăm „pozitivă" sau „negativă", dacă se petrece în interiorul nostru sau în afară – conţine situaţia unei binecuvântări. În sine un eveniment nu este nici pozitiv, nici negativ, el este pur şi simplu. Nimeni nu ne poate distruge viaţa fără permisiunea noastră. Dacă ne vom schimba gândurile, sentimentele, atitudinile nu vom mai fi nevoiţi să schimbăm şi situaţia. Aceasta se va schimba automat, de la sine.

Singurele căi de a ieşi dintr-o situaţie nedorită sunt iubirea şi detaşarea. Dacă vei reuşi să te detaşezi de problemă păstrându-ţi energia pozitivă ai toate şansele să creşti, să evoluezi, să te transformi. Dacă rămâi prins în ea nu faci decât să o amplifici şi mai tare. Binecuvântând ceea ce ţi se întâmplă transformi problema într-o oportunitate. *„Din toate acestea va ieşi cu siguranţă ceva neaşteptat şi minunat."*, ne recomandă autorii să ne spunem.

ANGAJAMENTUL este al treilea pas al TRANSFORMĂRII DE SINE. El este fundamental pentru orice schimbare de anvergură. Nicio faptă măreaţă nu poate fi dusă la bun sfârşit fără un mare angajament. Trebuie să doreşti cu adevărat schimbarea în viaţa ta înainte de a putea face primii paşi către ea. Dacă nu eşti suficient de motivat acţiunile pe care le vei întreprinde vor fi minore sau inexistente. Înainte de a face un angajament plin de semnificaţii este necesar să ai în minte un scop clar, raţional şi realizabil. *„Vizualizaţi-vă cu claritate scopul, imaginaţi-vă cum v-aţi simţi dacă el ar fi deja realizat. Focalizaţi-vă mintea asupra lui şi nu mai lăsaţi nimic să vă abată de la această direcţie. Ori de câte ori vă gândiţi la situaţia în care vă aflaţi, imaginaţi-vă că aţi atins deja un rezultat pozitiv. Gândiţi-vă încontinuu la ceea ce doriţi să deveniţi cu adevărat şi veţi primi un ajutor nesperat pentru a vă atinge scopul. Nimeni nu poate împiedica realizarea obiectivului în care credeţi cu adevărat."* (R. Jafolla şi Mary-Alice Jafolla, 2003, p. 73).

Iată şi câteva întrebări ghid pentru un ANGAJAMENT deplin:

- *Ce anume doresc eu?*
- *Ce anume mă reţine în situaţia în care sunt?*
- *Ce anume trebuie să fac pentru a ieşi din situaţie şi a ajunge la destinaţia dorită?*
- *Cum va arăta viaţa mea şi cum mă voi simţi atunci când scopul meu va fi atins?*

Este foarte important să notezi răspunsurile pe care le dai la aceste întrebări şi să le citeşti zilnic. Dacă vizualizezi cu claritate scopul, angajamentul tău de a-l atinge va rămâne ferm.

DETAŞAREA ŞI AFIRMAREA, restructurarea cognitivă reprezintă al patrulea pas al transformării de sine. *„Devii ceea ce crezi că eşti."*, spunea Buddha şi cu siguranţă avea mare dreptate. Îndrăzneşte să devii persoana unică şi autentică care doreşti să fii şi

nu imaginea despre tine a mamei, tatălui, copiilor, soțului sau soției, prietenilor sau societății din care faci parte. Ele sunt mesaje foarte subtile care pot rezona puternic în fiecare dintre noi datorită încărcăturii lor emoționale. Ele se atașează de sufletul nostru ca niște paraziți și ne golesc de orice autenticitate. Nu trebuie să uităm însă că toți oamenii au capacitatea de a elimina tot ceea ce la un moment dat nu mai are nicio semnificație pentru ei. **Detașarea** ne ajută să scăpăm de convingerile greșite legate de o anumită situație, dar ea trebuie urmată de o afirmație pozitivă dacă dorești să ai succes. Se realizează astfel restructurarea cognitivă, o reînnoire a vechilor modalități de gândire, o debarasare de structurile de operare ale trecutului. **Afirmațiile pozitive** reprezintă partea constructivă a procesului. Ele sădesc idei noi, pozitive, în sufletul fiecăruia dintre noi, idei și atitudini care au la bază realitatea.

DINAMIZAREA:

„Există două feluri în care poți ajunge în vârful unui stejar: poți să te cațeri pe el sau poți să te așezi pe o ghindă și să aștepți să crească." (R. Jafolla și Mary-Alice Jafolla, 2003, p. 115).

Gândurile noastre nu dau roade dacă nu sunt urmate de fapte. Dorințele și gândurile noastre, oricât ar fi de puternice, trebuie convertite în acțiune pentru a-și împlini potențialul real.

CREDINȚA este al șaselea pas al TRANSFORMĂRII DE SINE. Majoritatea oamenilor au credință nelimitată. Diferența apare din felul în care își investesc ei credința. Ea poate fi investită în boală sau în starea de sănătate, în ură sau în iubire, în sărăcie sau în prosperitate. De aceea este foarte importantă evaluarea permanentă a acesteia, credința fiind cea care dă formă tuturor rezultatelor pe care le obținem. Ea însoțește permanent fiecare pas al dezvoltării de sine:

„Dacă nu am fi avut măcar un grăunte de succes, nu am fi devenit niciodată CONȘTIENȚI de situația în care ne aflăm și nu am fi îndrăznit să o BINECUVÂNTĂM. Ni s-ar fi părut cu siguranță o prostie să ne luăm un ANGAJAMENT că vom ieși din criză, dacă nu am fi avut credința că vom reuși. La fel, ce rost ar fi avut să pierdem timpul cu afirmații de DETAȘARE și cu AFIRMAȚII POZITIVE dacă nu am fi crezut într-un rezultat pozitiv. Fără credință, niciun efort personal nu ar fi posibil (cine ar face eforturi să iasă dintr-o situație pe care o consideră fără speranță)." (R. Jafolla și Mary-Alice Jafolla, 2003, p. 137).

Credința este asociată de fiecare dată cu o emoție negativă sau pozitivă. Efectele sunt diferite și chiar contrare. Prima asociere ne poate duce la boală psihosomatică și pierdere, în timp ce cea de-a doua ne poate ajuta să accedem la sănătatea psihosomatică și prosperitate.

Al șaptelea pas al transformării de sine este ELIBERAREA CĂII. *„Nu trebuie să obțineți nimic, trebuie doar să fiți"*, ne spun autorii. Răspunsurile la toate întrebările pe care fiecare le caută la un moment dat există deja în fiecare dintre noi. *Trebuie doar să ne conectăm la înțelepciunea noastră interioară și să-i dăm crezare*. (R. Jafolla și Mary-Alice Jafolla, 2003, p. 154).

1.3.3. Analiza tranzacţională

Ne schimbăm uneori comportamentul, expresia, tonul, cu o asemenea viteză că un observator neinformat ar putea să se întrebe dacă este vorba despre aceeaşi persoană. Conceptul de *stări ale Eului* încearcă să dea o explicaţie acestei capacităţi umane de a schimba „feţele" sau personalitatea cu o asemenea uşurinţă şi să pună bazele unei alte teorii a comunicării: „analiza tranzacţională" – autor **Eric Berne.**

Acest concept de „stări ale Eului" se bazează în principal pe divizarea personalităţii individului în trei părţi sau trei stări: Părintele, Adultul şi Copilul.

Stările Eului sunt sisteme de emoţii, gândire şi de comportament legate de diferite etape de dezvoltare a unui individ şi chiar ale unui grup, familie sau organizaţie.

Starea Eului Părinte

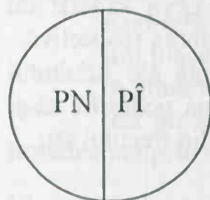
Cuprinde emoţiile, gândurile şi comportamentele pe care individul le-a învăţat din surse exterioare de figuri autoritare, şi în principal de la proprii părinţi.

Exemple: fereşte-te de străini, să nu ai încredere în nimeni, joacă cum îţi spune şeful.

Atunci când o persoană este „Părinte" ea reproduce atitudini şi comportamente pe care le-a împrumutat de la figurile părinteşti sau persoanele semnificative care au marcat-o în trecutul apropiat sau îndepărtat: tatăl, mama, învăţătorul, profesorul, şeful etc.

Subdiviziuni:

Părintele normativ: reprezintă judecăţile de valoare şi normele sociale. El spune copilului ce trebuie să facă. Este determinat de scenarii culturale şi familiale (scări de valori şi scheme de comportament). El facilitează executarea automată a sarcinilor repetitive.



Exemple:
Când intri pe uşă trebuie să spui bună-ziua.
Trebuie să ajungi la timp când ai o întâlnire.
Nu ai voie să faci asta.
Niciodată nu faci ceva ca lumea.

Părintele întreţinător sau hrănitor: reprezintă recomandările, reţetele sau modalităţile de a întreţine şi de a-şi asuma răspunderea. Permite răspunsuri rapide la o serie întreagă de întrebări ce încep prin *„Cum să fac?"*: cum să fac să am grijă, să fiu responsabil, să supravieţuiesc, să lucrez, să mă distrez, să-mi exprim furia. Părintele întreţinător încurajează, oferă căldura şi îngrijirea de care copilul are nevoie ca să trăiască, ca şi permisiunea de a creşte. La extrem, el face tot ceea ce ar trebui copilul să facă, adică îl cocoloşeşte şi îl supraprotejează.

Exemple:
Dacă aveţi vreo problemă veniţi să mă vedeţi.
Aşa trebuie să faceţi, aţi înţeles?
Bravo!
Te pot ajuta cu ceva?
Nu te nelinişti!

Starea Eului Adult

Nu are nimic de-a face cu vârsta individului, ci priveşte mai degrabă domeniul *„ceea ce se gândeşte"*.

Este orientat spre „realitatea" obiectivă: culege, înregistrează şi utilizează informaţiile din orice surse externe – din mediu (e urât afară, sunt în întârziere, nu am informaţii) –, ca şi interne: ale Părintelui şi Copilului (mi-e somn, sunt conştient de..., vreau să învăţ mai mult, sunt responsabil pentru).

Adultul se serveşte de aceste informaţii pentru a enunţa fapte, a calcula probabilităţi, a emite soluţii, a lua decizii, a-şi preciza obiectivele, a-şi evalua rezultatele, fără judecată de valoare sau asumarea vreunei responsabilităţi (Părintele).

Adesea numit şi Calculator, Adultul înţelege realitatea fără afectivitate (Copilul).

Originea Adultului: deşi punctul său de plecare e situat în primul an de viaţă, gândirea autonomă, „personală" a Adultului se afirmă cu adevărat pe la 12 ani. Ea poate fi perfecţionată toată viaţa, mai ales în măsura în care şi mediul încurajează acest lucru.

Starea Eului Copil

Priveşte mai ales domeniul *„ceea ce se simte"* şi include nevoile, senzaţiile şi emoţiile care apar în mod natural la o persoană: sunt vesel, sunt trist, îmi e foame, îmi e sete.

Această stare conţine în mod egal înregistrarea experienţelor trăite de copil şi modul în care el a reacţionat prin emoţii şi comportament.

Exemplu: de fiecare dată când cineva ridică mâna îmi e frică, deoarece îmi închipui că mă va lovi.

Copilul este prima stare a Eului care apare. Ea încearcă, sub forma senzaţiilor externe sau interne, toate nevoile şi dorinţele pe care în mod normal le încearcă o persoană şi le exprimă sub fomă de sisteme de comportament, de gândire sau de emoţii. Această stare conţine şi înregistrarea senzaţiilor sau emoţiilor trăite în copilărie. Ea explică ideea de condiţionare, adică ceea ce face ca o persoană să se îndrepte mai mult sau mai puţin conştient către ceva asociat cu plăcerile şi să evite ceva asociat cu suferinţele ei, fie că există sau nu un raport durabil între senzaţie şi stimularea respectivă.

Re-condiţionarea permanentă a Copilului sub regulile de conduită ale Adultului este o condiţie a dezvoltării individului. În starea Eului Copil, o persoană poate fie să-şi trăiască senzaţiile sau emoţiile prezente, fie să trăiască senzaţii sau emoţii din trecutul său.

Copilul Spontan sau Copilul Liber *spune ceea ce vrea atunci când vrea.* El exprimă nevoile cele mai fundamentale în relaţie directă cu plăcerea şi suferinţa. El asigură reglarea biologică a organismului şi dă stărilor Eului mai elaborate informaţiile necesare pentru a menţine pe termen lung condiţiile unui asemenea echilibru. Copilul spontan este guvernat şi de cele patru emoţii fundamentale: frica, tristeţea, furia, bucuria. În aspectul său pozitiv este chiar centrul fiinţei umane. Exprimarea emoţională onestă, perceperea nevoilor şi satisfacerea lor sunt acţiuni productive care îi permit persoanei să evolueze. În aspectul negativ, generează prin acţiunile sale spontane consecinţe personale şi sociale neplăcute, la limită punând în pericol propria viaţă sau a altora.

Exemple:

Vreau asta.

Dă-mi asta!

Vrei să ne jucăm?
Vreau să încerc şi eu.
Mi-e bine.
Nu mai vreau.

Copilul adaptat: se exprimă ori de câte ori acţionăm pentru a câştiga *„persoane cu greutate"*, reale sau imaginare în anturajul nostru, sau în scopul de a le face să reacţioneze în felul dorit.

Copilul adaptat supus: vorbim despre el atunci când obiectivul este de a trăi în armonie cu aceste persoane, de a le obţine aprobarea sau de a fi supus lor.

Exemple:

Da, sigur, facem cum vrei tu! (ce-mi vine să-ţi spun câteva vorbe de duh...)
Da, domnule director! (aoleu, n-am înţeles nimic, ce o să mă fac?)

Poate fi victima, cea care nu are încredere în ea sau primeşte permanent lovituri ale soartei.

Copilul adaptat rebel: vorbim despre el dacă persoana acţionează contra directivelor parentale, în scopul de a obţine atenţia în detrimentul afecţiuni sau reacţionează la un părinte abuziv.

Exemplu:

Nu mă duceţi pe mine de nas! O să mă adresez şefului ierarhic.

Copilul creator sau Micul profesor: este sursa creativităţii şi inovaţiei. Gândirea sa s-a elaborat când copilul, foarte mic fiind, nu dispunea de un limbaj veritabil. Ea este intuitivă şi chiar magică. Deoarece s-a format în cadrul foarte intens al relaţiilor familiale, Copilul Creator dispune de o cunoaştere şi de o înţelegere foarte profundă în tot ceea ce priveşte relaţiile interpersonale. Are însă inconvenientul de a fi de multe ori ilogic sau incoerent, de a considera dorinţele sale realitate sau faptul că poate funcţiona fantastic, imaginar.

Exemple:

Îmi place să-mi pice fisa repede.
În general prima impresie este cea mai bună.
Îmi place, de asemenea, să abordez o problemă aproape de nerezolvat. Sfârşesc întotdeauna prin a găsi o soluţie care să ocolească dificultăţile.

TIPURI DE TRANZACŢII

„Când două persoane se întâlnesc, este evident că apar atunci şase stări ale Eului, câte trei pentru fiecare individ." (E. Berne, 1972, p. 14). Interacţiunea dintre două persoane, fiecare cu câte trei *„departamente"* apte să reacţioneze duce la un număr foarte mare de posibilităţi. Oare Părintele dintr-un partener va ţine predici Copilului din celălalt partener? Oare cei doi Adulţi vor rezolva împreună o problemă financiară? Sau Copilul Liber al unuia dintre parteneri şi Copilul celuilalt vor ieşi împreună la joacă?

Steve & Shaaron Biddulph, cei mai cunoscuţi terapeuţi ai familiei din Australia, în cartea lor intitulată **„Iubirea se construieşte în doi. Ghidul cuplului durabil"** (2004) prezintă patru modalităţi excelente în care doi parteneri de cuplu pot interacţiona cu diferite părţi ale Eului lor pentru a obţine o comunicare bună. Acestea sunt: Afecţiunea, Aprecierea reciprocă, Cooperarea şi Apropierea.

Iată prezentate mai jos cele *patru modalități de comunicare* identificate de cei doi terapeuți:

„Afecțiunea: Părinte → Copil. Toți avem nevoie, din când în când, de cineva de care să depindem, care să aibă grijă de noi și să ne dăruiască afecțiune. Nimic nu se compară cu a ști că celălalt dorește ca tu să fii fericit(ă). Cuplurile recente fac asta frecvent: cei doi își spun cuvinte dulci, se ating fizic, sunt atenți unul la celălalt – toate acestea făcând parte din ritualul de curtare. Când ne îndrăgostim, asemenea gesturi sunt ușor de oferit și sunt prețuite de partener." Cei doi terapeuți recomandă și câteva tehnici menite să crească afecțiunea partenerului: a-ți exprima dorințele cu voce tare și a nu aștepta ca celălalt să ți le ghicească, a-i cere să te răsfețe mai mult sau chiar a negocia, a-i cere să te încurajeze atunci când ai nevoie sau a-i cere pur și simplu să-ți facă complimente atunci când ai nevoie de ele.

„Aprecierea reciprocă: Părinte → Părinte. Vorbiți oricând aveți ocazia, depre valorile, crezurile, aspirațiile și idealurile voastre, inclusiv cele privind educația copiilor. «Părintele» este departamentul visării și al discuțiilor despre lucrurile cu adevărat importante." Autorii susțin că se creează astfel, între cei doi parteneri, un teren comun în ceea ce privește direcția vieții, ca și un sistem comun de valori. Țelurile individuale pot fi astfel cunoscute și atinse în armonie – mai mult sau mai puțin – cu celălalt. Nu este vorba despre o suprapunere perfectă a direcției celor doi parteneri, ci, mai degrabă, despre un stil de comunicare deschis, care să permită o adaptare continuă a celor doi parteneri.

„Cooperarea: Adult → Adult. O mare parte din viața de zi cu zi e compusă pur și simplu din chestiuni practice. Mersul cu mașina sau cu autobuzul, împărțirea banilor, cumpărăturile, școala copiilor, bona, treburile casei, cine va face asta și când." Cei doi terapeuți recomandă o foarte mare atenție la detalii și centrarea pe soluții rezonabile care să permită rezolvarea tuturor situațiilor cu care se pot confrunta doi parteneri de cuplu.

„Apropierea: Copil → Copil. «Apropiere» înseamnă pur și simplu joacă împreună. (...) Noțiunea de apropiere include distracția și recreerea împreună, afecțiunea reciprocă și, desigur, actul de a face dragoste. Apropierea și distracția sunt moduri în care energia ta se regenerează. Recreerea, la urma urmelor, este re-creare." (Steve & Shaaron Biddulph, 2004, pp. 67–73).

Așadar, **afecțiunea, aprecierea reciprocă, cooperarea și apropierea sunt toate necesare pentru menținerea unei relații reușite.** Prea mult dintr-una poate deveni, însă o problemă. Uneori, oamenii ajung prizonierii unui tipar și nu mai reușesc să iasă din el. Tot *Steve & Shaaron Biddulph*, în aceeași carte menționată mai sus, vorbesc de existența a trei moduri clasice în care se poate întâmpla așa ceva, iar dacă le depistezi la timp, ele pot fi evitate. Acestea sunt: *„CAPCANA «SALVĂRII»", „COMPETIȚIA" și „CUPLUL ÎNSTRĂINAT".*

Iată cum descriu cei doi autori cele *trei modalități ineficiente de interacțiune*:

„CAPCANA «SALVĂRII»: *ce te-ai face fără mine? Dimensiunea Părinte → Copil din viața unui cuplu trebuie, în principiu, să fie o chestiune reversibilă în care fiecare partener, de-a lungul timpului, dă și primește ceva în schimb."* În felul acesta fiecare partener își *„reîncarcă bateriile"*. Dacă această dimensiune devine *unilaterală*, apare ceea ce putem numi *o relație de salvare*, care nu duce decât la epuizarea partenerului ofertant și la acumularea unei serii de frustrări care vor eroda în timp relația.

„COMPETIȚIA: *concursul în care toată lumea pierde*". În viziunea celor doi autori o astfel de relație se bazează pe ideea că „resursele de iubire sunt insuficiente, că dragostea nu ajunge pentru amândoi partenerii." Și acest tipar de interacțiune este, evident, deprins în copilărie, dacă părinții au fost foarte ocupați și nu i-au acordat suficient de multă atenție sau au fost prea mulți frați și surori, iar afecțiunea a fost distribuită tuturor. Soluția ar fi „să dai și să ceri mai mult în modul cel mai deschis posibil. Oferind mici «daruri» de atenție, descoperim că nu pierde nimeni dacă celălalt câștigă, iar cantitatea netă de dragoste crește."

„CUPLUL ÎNSTRĂINAT: *corăbii navigând solitare.*" Este cel mai trist tipar de interacțiune sau mai degrabă o mărturie a blocării comunicării dintre cei doi parteneri. Cuplurile înstrăinate au avut parte de atâta suferință, încât cei doi aproape că nici nu-și mai vorbesc (Steve & Shaaron Biddulph, 2004, pp. 73–76).

Toată lumea se împotmolește uneori în codependență, în competiție sau în înstrăinare. Este foarte important pentru cei doi parteneri de cuplu să identifice situația și să reechilibreze balanța. A încerca mereu altceva, dacă vezi că ceea ce a funcționat până atunci nu a mers, este o garanție a salvării și reîmprospătării permanente a relației de cuplu.

1.3.4. Recuperarea Copilului Interior

Lucia Capacchione, în lucrarea sa **„Recovery of Your Inner Child"** (1991), propune un model de transformare umană pornind de la conceptele furnizate de Berne, specifice analizei tranzacționale, stările Egoului: stări de Ego care seamănă cu cele ale figurilor părinților, stări de Ego care sunt îndreptate în mod autonom către evaluări obiective ale realității și cele care reprezintă relicve străvechi, stări de Ego încă active, care s-au consolidat în fragedă copilărie. Altfel spus, este vorba de cele trei instanțe ale Eului: Părinte, Adult și Copil. Modelul propus se adresează atât tinerilor, cât și adulților, el putând fi aplicat cu succes în consilierea și psihoterapia adolescentului, aflat la vârsta formării identității de sine și a dobândirii independenței personale. Este o perioadă în care lucrul asupra Copilului Interior, Criticului și Protectorului Interior va permite Adultului accesul la o serie de resurse personale care ar putea fi cheia depășirii perioadei de criză adolescentină și integrării cu succes în *„lumea celor mari"*, devenită treptat *„lumea mea"*.

De ce își intitulează autoarea modelul său de intervenție psihoterapeutică *„Recuperarea Copilului Interior"? Deoarece în viziunea Luciei Capacchione acesta este o prezență puternică, plină de energie și generatoare de acțiuni creative necesare unei bune adaptări și integrări psihosociale. Cu mare entuziasm el permite fiecărui individ să exploreze și să descopere fascinația mediului înconjurător. Facilitează accesul la propriile trăiri emoționale și exprimarea lor spontană, ceea ce echivalează cu obținerea unui bun echilibru psihologic. „Când este furios țipă, iar atunci când este fericit zâmbește și râde din toată inima. El știe în cine ar putea avea încredere și în cine nu. Iubește jocul și acțiunile exploratorii, fiecare moment fiind pentru el nou și minunat."* (1991, p. 16).

Dar, pe măsură ce copilul crește și devine din ce în ce mai conștient de faptul că el nu este centrul Universului și gustă puțin câte puțin din lumea alterată a adulților,

începe să învețe cum să se transforme, cum să-și reprime spontaneitatea și exprimarea liberă, creatoare, în numele Moralei Sociale. „Nu crede în tine, eu sunt cel puternic! Nu spune asta! Nu face asta! N-ai voie să simți asta!" Astfel, în timp, toate minunatele atribute cu care copilul a fost înzestrat să vină pe lume: curiozitate, spontaneitate, intuiție, abilitate de a simți sunt reprimate, sunt ascunse de privirea adulților. Prin procesul de creștere, disciplinare și educare a copiilor, adulții transformă adeseori copilul după bunul lor plac și al lumii din care fac parte. În felul acesta Copilul Interior nu are șansa să crească, să se dezvolte și să se exprime. Este practic îngropat de viu. Cu alte cuvinte o parte din noi este împiedicată să trăiască, iar șansele noastre de împlinire și de dezvoltare personală sunt blocate.

Readucerea la viață a Copilului Interior, deblocarea energiilor noastre pozitive, a resurselor interioare care ne permit contactarea Divinului din noi și armonizarea lui cu Divinul Universal reprezintă un scop terapeutic extrem de important și absolut necesar. Când Copilul nostru Interior este blocat ne lipsesc spontaneitatea și dorința de viață, nivelul nostru energetic este scăzut, iar predispoziția către diferite boli somatice crește foarte mult și riscul de cronicizare a acestora este, de asemenea, foarte mare. Fiind rupți de stările noastre emoționale suntem rupți și de ceilalți, neputându-ne conecta la lumea lor. Se produce astfel o artificializare a relațiilor. Noi nu suntem autentici și atunci ei nu vor ști niciodată care sunt adevăratele noastre sentimente, dorințe, nevoi, cine suntem cu adevărat. Și, conform principiului reciprocității, este posibil ca la lipsa noastră de autenticitate ceilalți să ne răspundă prin inautenticitate. În felul acesta niciodată nu vom ajunge să ne cunoaștem cu adevărat, iar acest lucru va pune în pericol echilibrul nostru psihologic.

Ajutându-i pe adolescenți să-și recupereze Copilul Interior, îi ajutăm practic să-și re-acceseze resursele personale și să se integreze activ și creator în lumea din care fac parte.

1.4. Metode și tehnici experiențiale expresiv-creative și specificul lor în consilierea și psihoterapia adolescentului

1.4.1. Artterapia

Artterapia este o modalitate terapeutică ce se mulează perfect pe caracteristicile psihofiziologice de vârstă ale adolescenților. Ea se bazează pe spontaneitatea expresiei și pe depășirea barierelor de comunicare. Accentul este pus, în cazul artterapiei, exclusiv pe expresivitate, eliminând orice încercare de a judeca produsele. Acestea nu trebuie să fie mulțumitoare din punct de vedere estetic. Ele ar putea fi haotice, agresive, instabile și impersonale. Important este să fie privite și acceptate pentru ceea ce sunt, în primul rând de cel care le creează. Mijloacele expresive sunt: desenul, modelajul, colajul, povestitul, mișcarea, desenul, muzica.

Artterapia consideră omul ca o ființă unitară și indivizibilă și recunoaște legătura dintre gândire și creativitate. Pentru unii terapeuți, singur demersul creativ poate avea valoare vindecătoare. Acest punct de vedere vine din teoria freudiană și, în acest sens, Edith Kramer consideră că potențialele creative ale terapiei rezultă din *„potențialul creativ care este activat în munca creativă"*. Creația, după Kramer, înseamnă canalizarea, reducerea și transformarea agresiunii și a energiilor negative. Arta produce o reorientare a energiilor negative și, prin asta, a bolii. Dar arta nu poate să ajute în mod direct la

rezolvarea conflictelor, poate servi ca model de funcţionare a Eu-lui, unde noi atitudini şi sentimente pot fi exprimate şi încercate.

Terapeuţii umanişti, deşi acceptă inconştientul, focalizează demersul mai degrabă pe creştere decât pe înţelegere, pe acceptarea mesajului inconştient şi nu pe analiză. Înţelegerea de sine din viziunea lui Freud este înlocuită cu autodezvoltarea, autoperfecţiunea. În terapiile umaniste, cuvintele cheie sunt *„aici şi acum"*. Mai important decât trecutul este prezentul, care trebuie trăit în mod autentic şi plenar. Terapiile umaniste sunt focalizate pe sentimente şi nu pe gândire. Accentul cade pe posibilitatea individului de a se autotransforma şi autodepăşi prin creşterea personală şi de a-şi actualiza posibilităţile prin individuaţie.

Artterapia are o funcţie de integrare a personalităţii. Experienţele integrative implică recunoaşterea conflictelor ascunse, sentimentele reprimate şi concilierea dintre inconştient şi conştient.

O altă funcţie terapeutică atribuită artei este aceea de a provoca catharsis-ul şi se concentrează pe nevoia indivizilor de a se elibera de tensiuni şi de a-şi exprima emoţiile, mai ales nevoia de a comunica cu alţii.

O funcţie majoră comună tuturor terapiilor artistice este încurajarea şi dezvoltarea unei mai bune relaţii interpersonale şi intensificarea comunicării interpersonale. Waller (1993), în „Group interactive Art Therapy", afirma: „Artterapia pare să ofere o excelentă oportunitate pentru interacţiune, astfel copiii sau adolescenţii fiind oricând pregătiţi să utilizeze materiale şi fiind adesea spontani; sunt rare cazurile când sunt foarte retraşi, inhibaţi şi au nevoie de încurajări speciale" (*apud* Tessa Dalley, p. 137).

În aceste condiţii artterapia este mult utilizată în consilierea şi psihoterapia copilului şi adolescentului.

Imaginile şi obiectele de artă făcute în timpul şedinţelor facilitează exprimarea sentimentelor şi experienţelor, pe care copiii şi adolescenţii în terapie pot începe să le comunice şi să le dea un sens, în cadrul unei relaţii de siguranţă cu terapeutul.

Desenul

Adolescentul poate fi lăsat să deseneze liber sau i se poate da o temă. Terapeutul poate coopera în desen cu adolescentul, fiecare completând cu câte un element până se ajunge la ceva structurat. Acelaşi lucru poate fi încurajat şi între adolescenţi, formându-se echipe de 2 sau 3 persoane. Apoi fiecare adolescent, participant la grup poate să *„fie desenul"*, să vorbească despre el, să-i dea un titlu sau să facă o poveste după desen, proiectând în felul acesta o mulţime de nevoi, dorinţe sau conflicte interioare.

Terapeutul poate să focalizeze atenţia adolescentului şi ascuţirea conştientizării sale prin sublinierea sau extragerea unei părţi din desen. Pot fi folosite întrebări ajutătoare: „Cum a ajuns acolo? Ce simte când o vede pe mama? Ce se va întâmpla cu floarea?"

Adolescentului i se poate cere, de asemenea, să realizeze *un dialog* între două părţi din desen. Dar de fiecare dată este necesară corelarea metaforelor cu situaţiile din viaţa personală.

De asemenea, în cazul terapiei de grup se poate cere adolescentului să se identifice cu un element din desenul său şi să i se permită într-un mod fantezist,

desigur, să părăsească propriul desen şi să pătrundă într-un univers desenat de un alt membru al grupului. În noul univers descoperit poate interacţiona cu orice element şi chiar elabora un dialog, transpunându-se pe rând în cele două desene aflate în *„contact verbal*".

„Fantasmele şi imaginile produse astfel simbolizează şi concretizează prin forme tangibile, cum ar fi ***desenele****, dar şi* ***modelajul, punerea în scenă sau povestirea****, facilitând astfel* ***creşterea psihică****.*" Hârtia devine, astfel, locul sigur în care sunt plasate proiecţiile, în timp ce simbolurile şi imaginile devin recipiente pentru emoţii variate. Astfel, sentimentele pot fi exprimate în siguranţă şi prin aceasta în inconştient se produc noi imagini, sentimente şi stări (Ch. E. Schaffer, 1988, p. 98).

Modelajul

Materiale pentru modelaj pot fi lutul, plastelina, aluatul, fiecare cu calităţi diferite. Diferitele activităţi de modelaj care-i încântă din punct de vedere tactilokinestezic: jucatul cu apă, clei, lut, aluat, nisip, plastilină oferă copiilor, dar şi adolescenţilor sentimente de securitate, de confort şi linişte. În construcţiile lor aceştia îşi exprimă fanteziile, ideile, gândurile, sentimentele şi conflictele lor conştiente şi inconştiente. Astfel, atât copiii, cât şi adolescenţii supăraţi pot exprima supărarea lor în lut în diverse forme. Cei care sunt nesiguri şi anxioşi pot simţi un sentiment al controlului şi stăpânirii de sine prin intermediul lutului. Copilul agresiv şi adolescentul, deopotrivă, pot utiliza lutul pentru a-l lovi şi sfărâma.

Modelajul, ca tehnică expresivă artterapeutică, poate fi îmbinat în procesele de consiliere şi terapie cu povestirea individuală, dar şi colectivă. După modelaj i se poate cere fiecărui participant să alcătuiască o povestire cu elementul construit, realizându-se fenomene de catharsis şi protecţie. Apoi, după ce fiecare membru al grupului şi-a prezentat construcţia sa, terapeutul poate cere tuturor să alcătuiască împreună *o poveste* cu toate *„personajele*" modelate, lucru ce va spori considerabil coeziunea grupului, cu toate implicaţiile ei pozitive în procesul terapeutic.

Colajul

„Colajul este realizat prin lipirea sau ataşarea de materiale de o mare varietate pe hârtie sau pânză. Pot fi utilizate în colaj: hârtia de toate tipurile, variate texturi, lucruri moi şi aspre, nasturi, poleială, capace de sticlă, fire de lână, frunze, coji, seminţe de toate felurile. Se utilizează cu succes pozele decupate din reviste sau cărţi, fotografii.

Participanţii pot povesti despre colajul în sine şi îi pot da un titlu.

Colajul ajută la **eliberarea imaginaţiei** şi poate fi utilizat ca **exprimare senzorială şi emoţională**" (Iolanda Mitrofan, Elena Otilia Vladislav, *Psihoterapia copilului centrată pe metode experienţial-expresive*, în Mitrofan, Iolanda (coord.), 1997, p. 177).

Pentru a spori efectele procesului terapeutic, colajul permite utilizarea **dramatizării**. Participanţii se pot identifica cu elemente din colaj şi apoi intră în dialog unii cu alţii, **realizând spontan un adevărat scenariu**. A construi şi a juca sunt două modalalităţi ce se completează reciproc, ca instrumente expresive disponibile dezvoltării şi integrării personalităţii copilului şi adolescentului.

1.4.2. Dramaterapia

Drama este cea mai completă formă de expresie a întregii activități umane. **Este reprezentarea externă a tot ceea ce are loc în interiorul ființei umane, incluzând cogniția, afectivitatea, esteticul, moralul, psihomotorul** – într-adevăr toate aspectele vieții noastre interioare. *„In drama the human being is acting whole – with his total self"* (Richard Courtney, 1981, p. 5).

„Dramaterapia este un mijloc care ajută la înțelegerea și reducerea problemelor sociale și psihologice, bolilor mentale și handicapurilor și facilitează exprimarea simbolică prin intermediul căreia omul poate ține legătura cu sine într-un mod individual, dar și în cadrul unui grup prin structuri creative implicând comunicarea verbală și fizică" (British Association of Dramatherapists).

Datorită tuturor acestor atribute dramaterapia este frecvent utilizată, atât în psihoterapia adultului, dar mai ales în psihoterapia copilului și adolescentului.

Așadar, considerăm dramaterapia ca o formă de psihoterapie a copilului și adolescentului, în care spontaneitatea jocului dramatic, ca și intervențiile terapeutului îi ajută pe aceștia să se exprime, să înțeleagă și să lucreze asupra conflictelor lor, să producă insight-ul și schimbarea. Prin utilizarea mijloacelor expresive cum ar fi păpuși, marionete, material senzorial, jucării care evocă imagini nonverbale și schematice, copii și adolescenții cu tulburări sunt angajați să ajungă la învoială cu dificultățile lor.

R. Gardner, creatorul *„tehnicii povestirii mutuale"*, a observat cum în timpul povestirii copiii doreau în mod spontan să gesticuleze, să intoneze, să joace anumite roluri și, într-adevăr, dramatizarea sporește eficacitatea tehnicii.

Dramatizarea îmbogățește comunicarea terapeutică și poate servi la antrenarea copilului și adolescentului în procesul de consiliere și psihoterapie. Astfel, dramaterapia facilitează ameliorarea și dezvoltarea creatoare a întregii personalității în plan fizic, mental și emoțional. Adesea problemele sau dificultățile cu care se confruntă copiii și adolescenții pot fi înțelese și rezolvate spontan în cadrul unor situații special create de terapeut. Rolurile pot fi încercate, relațiile umane testate, autoconștientizările pot fi realizate, iar deprinderile sociale învățate. Sentimentele pot fi explorate și înțelese în relațiile individuale și de grup, iar procesele creative aduc satisfacții estetice, încredere și speranță. Dar trebuie să existe un echilibru între nevoile individuale și cele ale grupului, așa încât creativitatea personală poate dezvolta în același timp conștientizările sociale.

Mediul dramatic este mult mai ușor de perceput și de definit, deoarece materialul este în afara noastră: corpurile noastre, cuvintele noastre, acțiunile noastre și simbolurile noastre. De aceea efectele sale asupra copilului și adolescentului sunt maximale.

În dramele creative, participanții pot dezvolta o conștiință totală de sine. Ei joacă părți din ei înșiși și, pe măsură ce joacă, devin mai conștienți de ei înșiși, mai implicați, mai reali. Dezvoltarea concepției de sine la copil ca un *„obiect"* diferit, dar în relație cu *„celelalte obiecte"*, înseamnă dezvoltarea unei identități. Pentru a dobândi o identitate separată, copilul trebuie pur și simplu *„să iasă afară din sine"* și să se înțeleagă din prisma altor perspective. Drama constituie o modalitate eficientă pentru aceasta. Prin asumarea rolurilor altora, copilul experimentează un nou punct de vedere asupra sa, ca formă diferită, dar în relație cu ceilalți. Același lucru se poate întâmpla și cu adolescenții, care pot fi ajutați să-și integreze identitatea de sine și implicit pe cea psihosexuală.

Violet Oacklander afirmă şi ea că experienţa în sine şi nu discuţia determină schimbarea. *„Copiii experimentează diferite situaţii în joc, conştientizează diferite părţi din ei într-un mod ce poate fi dificil să-l exprime în cuvinte”* (V. Oacklander, 1988, p. 140).

Jocul de rol direct şi inversarea rolurilor sunt tehnici dramatice ce pot fi utilizate în terapia copilului şi adolescentului. În prima situaţie **copilul / adolescentul îşi joacă propriul rol**, în timp ce în a doua situaţie, jocul de rol inversat, **copilul / adolescentul joacă rolul unei persoane cu care interacţionează în viaţa reală**, de obicei o persoană cu care se află în conflict. Astfel, se produce rapid şi eficient conştientizarea, copilul/adolescentul se vede pe sine cu ochii altora şi învaţă să se pună **în situaţia altuia.**

„Jocul de rol ar putea facilita înţelegerea şi a altor roluri sociale, precum şi posibilitatea achiziţionării de noi modalităţi comportamentale” (M. Zlate, C. Zlate, 1982, p. 96).

În gestaltterapie este prezentă **tehnica scaunului gol**. Ea a fost creată de Fritz Perls ca un mijloc de provocare a unei conştientizări importante şi mare claritate în munca terapeutică. Se lucrează atât asupra situaţiilor prezente, cât şi a celor neterminate din trecut şi a celor proiectate pentru viitor, toate fiind aduse în „aici şi acum”.

Pe scaunul gol pot fi puse diferite persoane din viaţa prezentului, părţi din personalitatea sa sau simboluri ale cuiva. Tehnica scaunului gol este un ajutor în clarificarea unei sciziuni şi polarităţi din personalitate, o clarificare care este esenţială în procesul de centrare.

Tehnica metapoziţiilor este, de asemenea, o tehnică gestaltistă extrem de cunoscută şi utilizată în travaliul terapeutic. Este o tehnică derivată din tehnica scaunului gol şi este utilizată în scopul restructurării setului cognitiv în lucrul cu polarităţile. Clientul *„este antrenat într-un proces de autoconştientizare a naturii conflictului dintre polarităţile sale (fie cu sine, fie cu o altă persoană) şi de autodescoperire a strategiei de obiectivitate în înţelegerea şi rezolvarea problemei cu care se confruntă”* (Iolanda Mitrofan, 1997, p. 52).

1.4.3. Scenariul metaforic *(Iolanda Mitrofan, 2000)*

Este o tehnică indirectă, provocativă, bazată pe mecanismul analogiei şi proiecţiei, ceea ce permite developarea şi conştientizarea unor probleme ale copilului / adolescentului. Scenariile metaforice structurează jocul de rol şi îl transpun într-o zonă a imaginarului care nu prezintă pentru copil sau adolescent niciun risc. Această tehnică intră în acord perfect cu înclinaţia către visare, imaginare a tinerilor participanţi. În aceste condiţii cooperarea autentică a copilului/adolescentului cu terapeutul este asigurată.

„Prin simbolizarea şi centrarea pe conflict, pe interacţiune, pe înţelegerea celorlalţi în procesul dramatizării, copiii/adolescenţii pot exterioriza şi articula ideile lor. Verbalizarea, la fel de bine ca şi nonverbalizarea, jocul dramatic, dau participanţilor posibilitatea să devină mult mai bine informaţi cu privire la viaţa lor lăuntrică, inconştientă. Este permisă aşadar descoperirea fanteziilor inconştiente şi armonizarea lor cu lumea exterioară” (Stone, 1981, p. 113). Astfel, dramaterapia apare ca fiind utilizată pentru a ajuta copilul/adolescentul să scape de conflicte şi anxietăţi, să realizeze acea descărcare emoţională care va provoca insight-uri şi schimbări la nivelul personalităţii şi să rezolve o serie de situaţii concrete cu care se confruntă în viaţa de zi cu zi.

În cartea sa de mare excepție, *„Terapia Unificării – Abordare holistică a dezvoltării și a transformării umane"*, **Iolanda Mitrofan** (2004) *descrie atât concepția teoretico-metodologică care stă la baza utilizării dramaterapiei ca parte integrantă a „procesului unificator – individual și grupal", cât și „instrumentele", „pretextele de lucru" sau tehnicile de lucru.*

Scenariile simbolice pe care autoarea le propune și pe care le consideră „miezul Terapiei Experiențiale a Unificării", se desfășoară spontan, „ca o improvizație creatoare sui-generis, în grup, amintind întrucâtva de „teatrul spontaneității" (cu care a debutat J. Moreno), dar **deosebindu-se fundamental** de acesta prin **componenta meditativă, adică prin focalizarea conștientă** (dirijată terapeutic sau autodirijată) **asupra trăirilor și sensurilor personale**, revelate în abordarea **rolurilor polare, spontan asumate**, experimentate în grup." (I. Mitrofan, 2004, p. 80).

În viziunea autoarei, grupul de dezvoltare personală este „investit simbolic de către participanți cu calitatea de **matrice socială primară – „uter colectiv".** El funcționează asemenea unui **„creuzet alchimic"** care facilitează, creează și confirmă sau validează restructurarea și transformarea psihologică a participanților, în cadrul unui proces terapeutic experiențial de tip unificator. Acest proces zămislește bazele realiste ale unei re-individuări creative și ale unei maturizări spirituale a fiecărui participant, în ritmul său propriu și specific." (I. Mitrofan, 2004, p. 80).

„Dramaterapia pe ansamblul ei, așa cum o practic eu, **este o meditație dinamică asupra sieși și a raporturilor cu lumea, practicată în grup,** iar secvențele introspective pe care, în postura de terapeut, le provoc și dirijez în momente cheie ale desfășurării procesului dramaterapeutic **permit o extensie a conștientizării de sine care facilitează autoschimbarea și dezvoltarea personală**.

Cum se produce această „autotransformare"? În principal, printr-o deblocare, recuperare și integrare a energiilor și sensurilor existențiale ale subpersonalităților investite la nivel inconștient cu valoare de „contraparte" sau, în termeni jungieni, – a rolurilor care exprimă „Umbra". Acestea sunt reactualizate, readuse la lumina comportamentului conștient prin improvizația dramatică. Practicarea liberă, necenzurată și creatoare a rolurilor – care nu sunt întâmplător alese, ci „conținute" în Inconștient ca „formațiuni comportamentale vitale", alimentate de nevoi, pulsiuni, tendințe, credințe și dorințe, fie reprimate, fie latente, potențiale – conduce la o **conștientizare extinsă a Egoului**. În consecință, înțelegerea și reintegrarea noilor sensuri și semnificații personale ale acestor alternative de manifestare, în special a celor care mențin tensiuni generate de așa-numitele „afaceri nefinalizate" (în terminologia gestalt), declanșează reașezări și restructurări de scopuri, motivații, alegeri, modalități de acțiune, expresie și manifestare creatoare a Ființei.

Cu alte cuvinte, dramaterapia produce conștientizare de sine și de altul, modificată și îmbogățită calitativ, fiind o posibilitate autotransformativă și maturizantă." (I. Mitrofan, 2004, p. 82).

Cât privește *„tehnologia psihotransformațională a dramaterapiei centrată pe Unificare"*, Iolanda Mitrofan (2004, pp. 88–89) îmbină cel puțin patru tipuri de *„instrumente"*:

- jocul de rol sau improvizația dramatică;
- meditația creatoare;

- autoexplorarea ghidată terapeutic în scop de conştientizare;
- restructurarea şi autotransformarea.

Jocul de rol sau improvizaţia dramatică – permite crearea şi experimentarea spontană a unor roluri liber alese şi asumate în cadrul unui scenariu dramatic, cu repere date de terapeut, dar îmbogăţite şi recreate „aici şi acum" de către fiecare participant.

Meditaţia creatoare – „constă în conştientizarea de către fiecare participant a modului spontan şi creator în care experimentează rolul jucat, ales, trăit, „aici şi acum", prin practica exerciţiului stării de martor sau observator interior supraconştient, ghidat de către terapeut." (I. Mitrofan, 2004, p. 89).

Autoexplorarea permite conştientizarea percepţiilor, trăirilor, imaginilor, gândurilor, comportamentelor, precum şi a conexiunilor cu experienţele personale înscrise de-a lungul vieţii în corporalitatea fiecărui individ.

Restructurarea şi autotransformarea – se realizează cu ajutorul accesului fiecărui participant la *„mesajele şi simbolurile personale prin care i se revelează Umbra, proiectate şi devoalate prin jocul de rol, ceea ce permite reprocesarea prin resemnificare a experienţelor trăite (reprimate, blocate, neintegrate) şi schimbarea scenariului de viaţă."* (I. Mitrofan, 2004, p. 89).

Arta şi **Drama** pot deveni parteneri în terapie (Eleonor C. Irwin, Judith A. Rubin, Marwin I. Shapira, 1981, p. 197). *„O artdrama terapie de grup face posibilă explorarea simbolurilor personale şi intensificarea fanteziei"*, sunt de părere autorii.

Artdrama terapia permite nu numai învăţarea mai multor lucruri, ci, în acelaşi timp, oferă terapeutului posibilitatea examinării în profunzime a simbolurilor determinate de interrelaţia dintre cele două forme terapeutice.

Autorii citaţi au realizat un experiment în care au încercat să introducă un număr de combinaţii de tehnici artterapeutice pentru a ajuta copiii să creeze utilizându-şi propriile fantezii. Astfel, copiii au trebuit **să creeze o poveste** pornind de la un desen, după care *„să pună în scenă povestea"*. Altădată li s-a cerut copiilor să realizeze o **lucrare artistică pornind de la o dramatizare**.

„Copiii sunt capabili să creeze propria combinaţie între artă şi dramă, independent de conducătorul grupului. Creativitatea şi ingeniozitatea lor în utilizarea materialului nestructurat conduce adesea la spontaneitate în dramă, promovând o interacţiune dinamică" (Eleonor C. Irwin, Judith A. Rubin, Marwin I. Shapira, 1981). Astfel, a construi şi a juca sunt două modalităţi ce se completează reciproc.

În cadrul experimentului „un timp arta a fost folosită în serviciul dramei şi drama în serviciul artei, în timp ce amândouă, arta şi drama, au fost folosite în serviciul Egoului" (Eleonor C. Irwin, Judith A. Rubin, Marwin I. Shapira, 1981).

Concluzia la care s-a ajuns a fost că *„este artificial ca mereu să facem distincţii, să creăm bariere şi să limităm experienţa la una sau alta din modalităţi. Mai degrabă pare natural şi corect să permitem copiilor să-şi urmeze propriile impulsuri pentru propria exprimare într-o varietate de moduri.*

Liberi, utilizând ambele modalităţi terapeutice, copiii se angajează într-un joc simbolic şi fantezist de o intensă naturaleţe care le este de ajutor în exteriorizarea şi munca cu propriile dificultăţi" (Eleonor C. Irwin, Judith A. Rubin, Marwin I. Shapira, 1981).

1.4.4. Terapia prin dans şi mişcare

„*I Ching*", poate cea mai veche carte scrisă vreodată, leagă mişcarea şi emoţia: „*Every mood of the heart influences us to movement*" *(Helen Payne, 1988, p. 68)*.

Terapia prin dans şi mişcare, accesibilă şi utilă tuturor vârstelor, are la bază două principii fundamentale:

1. *Mişcarea corporală este înrudită cu emoţia. Lucrând la nivelul mişcării în conjuncţie cu nivelul emoţional, omul poate reexperimenta şi integra emoţia prin simbolistica dansului.*

2. *Mişcările expresive şi dansul sunt un mijloc prin care individul se poate angaja în procesul de maturizare şi integrare personală.*

Există aşadar o relaţie indestructibilă între mişcare şi emoţie, iar prin explorarea unui repertoriu cât mai mare şi mai variat al mişcărilor oamenii explorează posibilitatea devenirii şi maturizării lor.

În terapia prin dans şi mişcare, mişcarea este folosită pentru a facilita schimbarea intrapsihică şi abilitatea de a relaţiona cu ceilalţi. Prin mişcare lumea interioară a persoanei devine tangibilă. Aceasta devine accesibilă nu numai prin mişcarea individuală şi simbolurile personale, ci şi în interacţiunea cu terapeutul şi cu membrii grupului.

Terapia prin dans şi mişcare pretinde că prin dans sau mişcare atât structurile personalităţii, cât şi pattern-urile relaţionale apar manifestându-se. Se dezvăluie spre exemplu bunăvoinţa de a oferi suport altora, încrederea în celălalt, preferinţa spre a conduce sau a fi condus. În acest fel, terapia prin dans şi mişcare facilitează schimbarea, conştientizarea şi explorarea.

Accentul cade pe creativitatea individuală şi afirmarea personală a dansului. Construcţia mişcării este un proces creativ şi angajează partea sănătoasă a omului – adult, copil, adolescent în drumul spre individualizare.

Astfel, în terapia prin dans şi mişcare scopul nu este de a te mişca liber sau mai bine, ci de a folosi experimentul mişcării pentru a explora noi modalităţi de a fi şi de a simţi, de a câştiga accesul la sentimente ce nu pot fi verbalizate. Mişcarea nu este corectată de către psihoterapeut, din dorinţa de a provoca o structură a grupului în care au loc improvizaţiile. În acest timp terapeutul poate pune întrebări despre imaginea mişcărilor sau poate cere descrierea acestor mişcări în cuvinte.

Imaginea rezultată sau metafora pot evidenţia procesele inconştiente ale grupului, procese care pot fi interpretate de terapeut şi discutate de grup la sfârşitul şedinţei. Este un proces ce progresează de la mişcare la imagine şi interpretare.

Într-o terapie prin dans şi mişcare pot fi experimentate şi următoarele:

- *mişcări spontane cu muzică ori ritm;*
- *mişcări funcţionale în diferite activităţi;*
- *mişcări singure sau cu alţii într-o manieră coordonată;*
- *exerciţii şi jocuri de mişcare pentru a spori autoconştientizarea şi conştientizarea celorlalţi;*
- *interacţiuni şi structuri comunicaţionale nonverbale;*
- *dansul în grup.*

Toate acestea au intenţia de a servi unor scopuri variate: eliberarea de energie şi tensiune, dezvoltarea sensibilităţii către sine şi către alţii, egalizarea conducerii şi sensul autonomiei, coeziunea grupului, creşterea conştientizării corpului, mărirea conceptului de sine, simţul umorului şi al stării de bine, dezvoltarea spontaneităţii.

Indiferent de abordarea terapeutică a mişcării, ea conţine în sine posibilitatea de deblocare, de integrare, de creştere şi creativitate. Acolo unde cuvântul nu pătrunde, pătrunde mişcarea. În aceste condiţii, în terapia experienţială mişcarea poate fi folosită ca instrument principal de provocare sau ca instrument auxiliar pe lângă metaforă, fantezie sau vis. Mişcarea este, deci, o provocare şi expresie.

În „Joy, Expanding Human Awareness", Schultz propune o serie de tehnici care folosesc mişcarea ca instrument de provocare la creştere.

El foloseşte tehnici ce implică mişcarea, nu numai în problemele legate în primul rând de postură, de poziţii incorecte, ci şi în probleme legate de control, de afectivitate, în legătură cu sentimentele de apartenenţă. De asemenea, Schultz propune nişte metode ce conţin ca instrumente de provocare mişcarea, prin care se poate învăţa întâlnirea cu celălalt, contactul cu el.

„*Plimbarea oarbă*" permite explorarea celorlalţi membri ai grupului, în mod neverbal. Li se cere membrilor grupului să se ridice, să închidă ochii şi să încerce să meargă în jurul camerei. La întâlnirea cu celălalt, membrii grupului se pot explora cât timp vor.

Acest exerciţiu permite creşterea coeziunii şi conştientizarea celorlalţi ca fiinţe umane.

Sentimentele de izolare şi de alienare pot fi abordate de asemenea şi cu ajutorul mişcării. „*Intrarea cu forţa*"(break in) abordează astfel de sentimente de izolare în raport cu un grup în care îţi doreşti să intri, în care îţi doreşti să fii integrat. Acesta este un sentiment împărtăşit de foarte mulţi oameni. „Intrarea în forţă" permite confruntarea cu sentimentele legate de nevoia de apartenenţă.

Cum decurge acest experiment?

Cei care sunt deja integraţi în grup vor forma un grup prin înlănţuirea braţelor lor. Ei se vor opune din interior sau din exterior persoanei care vrea să rupă cercul. Strategia de rupere a cercului este aleasă în funcţie de cum îi vede persoana pe cei care formează cercul.

Tot Schultz foloseşte mişcarea ca provocare şi expresie a sentimentelor legate de control.

„*Presa*" este foarte eficientă în cazul unor conflicte nerezolvate. Cei ce se confruntă îşi pun mâinile unul altuia pe umeri şi încearcă să se împingă către podea.

„*Împingerea*" presupune a sta palmă în palmă şi, atunci când cei ce se confruntă vor fi de acord, începe împingerea, fiecare încercând să-l pună pe celălalt jos (W. Schultz, 1969).

Mişcarea utilizată în cadrul acestor tehnici dă la iveală dimensiuni legate de putere, de competiţie, de eficienţă. Individul se confruntă cu aceste dimensiuni, le conştientizează şi există posibilitatea integrării. El va descoperi resurse nebănuite, va descoperi că poate face faţă unor situaţii în care se bloca.

Modul în care este folosită mişcarea în terapia prin dans şi mişcare accentuează rolul ei ca vehicul de acces la fenomenologia interioară a individului.

În terapia prin dans şi mişcare, individul descoperă singur mişcarea şi se descoperă în mişcare. Mişcarea fiind abordată, în acest tip de terapie, mai ales din punct de vedere psihanalitic, ea „serveşte ca legătură între lumea interioară şi lumea exterioară" (J. Kepner, 1987, p. 30).

Terapeuţii de orientare jungiană văd *„mişcarea ca pe un instrument foarte puternic de acces la inconştient şi de integrare a conţinuturilor inconştiente în conştient"* (J. Kepner, 1987, p. 30). Aşadar, în viziunea jungiană mişcarea este, ca şi celelalte instrumente de provocare, factor de activare a contrariilor şi în acelaşi timp de conştientizare şi integrare a lor.

Dans-terapeuţii de orientare gestaltistă pun accentul pe folosirea mişcării în exerciţii structurate, cu scopul integrării. Gilberman-Diehl şi Komisaruk, care au combinat elemente de psihanaliză cu elemente de gestalt şi NPL, au introdus conceptul de *„metaforă corporală"* (Body Metaphor), referindu-se la sentimente pe care individul e incapabil să le exprime verbal. Aceste *„metafore corporale"* pot fi mişcări, posturi, inhibarea unor mişcări şi sentimente. **Terapia prin dans şi mişcare se poate centra pe aceste metafore corporale**, care sunt manifestări ale dimensiunilor inconştiente represionate şi poate asigura în felul acesta developarea unor conflicte interioare şi deblocarea energetică a organismului.

În viziunea *Iolandei Mitrofan*, terapia prin dans şi mişcare din perspectiva Terapiei Experienţiale a Unificării este o terapie creativă bazată pe deblocarea comunicării expresive, *„pe improvizaţia creativă spontană, individuală şi de grup a unor mişcări mai mult sau mai puţin structurate, mai întâi la solicitarea terapeutului, apoi, treptat, din proprie iniţiativă. Există o tendinţă progresivă a membrilor grupului de a se conecta spontan, pornind de la mişcări şi ritmuri personale, în structuri kineto-ritmice, armonice de tip simbolic esenţial, relevante pentru dinamica interpersonală. Participanţii sunt invitaţi să se concentreze din ce în ce mai profund asupra sunetelor pe care le percep, asupra muzicii, până devin muzica însăşi, până când corpurile lor devin asemenea unor instrumente muzicale care concertează, până când mişcările lor consonează spontan cu sunetele pe care le aud."* (I. Mitrofan, 2004, p. 341).

Tot în viziunea aceleaşi autoare, terapia prin dans şi mişcare parcurge trei faze, în cadrul unei şedinţe teraputice, „iar la scara procesului terapeutic, mai multe etape de *creştere*." (I. Mitrofan, 2004, p. 341). Aceste trei faze sunt:

- dezmorţirea, dezgheţarea;
- catharsis-ul şi restructurarea;
- creşterea personală, extinderea conştientizării şi comunicării.

Aşadar, în faza iniţială de „dezmorţire" are loc „trezirea exprimării corporale", focalizarea atenţiei pe diferitele părţi ale corpului, până la implicarea şi provocarea mişcării întregului corp. *„Poziţia de la care începe exerciţiul este cercul grupului; fiecare persoană este rugată să propună o mişcare, pe care fiecare, pe rând, o preia, o transmite vecinului, eventual îmbogăţind-o ca mesaj (prilej de identificare sau empatie cu emiţătorul, dar şi de delimitare şi de expresie personală). Apoi, la sugestia terapeutului, toţi deodată execută mişcarea personală a celui care a propus-o iniţial, amplificând ca*

într-un minunat joc de oglinzi simultane, imaginea expresiei corporale a aceluia, integrând prezența sa ca model de identificare." În aceste condiții emoțiile de afiliere, acceptare, siguranță sporesc la fiecare participant de la un exercițiu la altul. Uneori terapeutul poate propune participanților să transmită un mesaj personal grupului, ca modalitate de afirmare personală și de deblocare a comunicării interpersonale. Nevoia de mișcare și de exprimare emoțională prin dans apare și este deblocată treptat la fiecare membru al grupului, iar grupul va descoperi pe cont propriu *„cele mai inedite modalități de integrare și interconectare".*

În cea de-a doua fază, cea de *„catharsis și restructurare"*, experiența terapeutică se poate centra pe „lucrul tematic pe diade (exemple: agresivitatea, a te sprijini unul pe altul, relația dominare-supunere, a-l avea pe altul în grijă etc.)" sau pe *„dansul spontan cu suport obiectual: bețe de bambus, trestie, obiecte diverse ce pot produce sunete și ritmuri."* Aceste tehnici facilitează exprimarea simbolică a nevoilor și conflictelor personale, conștientizarea emoțiilor reprimate, a unor pattern-uri de interacțiune, a dificultăților relaționale, a modului de a veni în întâmpinarea celuilalt, de a oferi și de a primi sau, dimpotrivă, a respinge gratificația celuilalt. Un alt câștig important este „redescoperirea comunicării prin mișcare și gestualitate simbolică, unificarea emoțional-acțională în construirea spontană, creativă a unor structuri grupale comunicante, purtătoare de sens, construirea unor adevărate mandale corporale ca simboluri funcționale ale grupului integrat, sinergic cu sine și cu lumea: cercul, spirala înfășurată și desfășurată, grupul ca floare, ca inimă sau creier în activitate – unitatea funcțională. (...) Atingerea, ritmul, muzica, armonizarea posturală și kinestezică constituie mijloace terapeutice spontan restructurante, naturale, mult mai puternice decât orice comunicare verbală, oricât de bine condusă rațional sau sugestiv ar fi ea. Interacțiunile corporale sunt mai autentice, mai puțin agresive și mai nepervertite prin stereotip cultural, comparativ cu cele verbale." Terapia prin dans și mișcare permite fiecărui participant la grup să se reconecteze la modalitățile primare și esențiale ale comunicării și funcționării sale.

În cea de a treia etapă a procesului terapeutic are loc *„creșterea, extinderea conștientizării și comunicării".* Acum creativitatea grupului înregistrează maximul manifestării expresive corporal-kinestezice. Se nasc spontan teme și scenarii colective, realizându-se adevărate dramaterapii corporal-muzicale: aprinderea focului, renașterea, revenirea la viață, relațiile interumane (competiția, agresiunea, cooperarea, iubirea, dăruirea etc.).

Evident că, după o așa de amplă provocare, urmează etapa de analiză clarificatoare, în vederea optimizării afectiv-spirituale a participanților. *„Oamenii învață să experimenteze astfel bucuria de a fi împreună, de a se conecta și comunica printr-un altfel de mod, mult mai natural, direct, autentic, pe care potențial îl dețin, dar care cel mai adesea este inhibat, blocat, reprimat. Ei se simt întregi. Ei se descoperă spontani, liberi și responsabili fără efort, fiecare pentru sine și fiecare ca parte a unui grup cu care redescoperă armonia, beneficiile apartenenței, afilierii și participării prin propria alegere și manifestare. Ulterior, analiza cu suport video a ceea ce a realizat grupul și fiecare cu el însuși se inseră într-un adevărat program de autoformare, de înțelegere mult mai nuanțată, de conștientizare și de întărire a procesului de autorestructurare."* (I. Mitrofan, 2004, pp. 341–344).

CAPITOLUL 2:
Design experimental

2.1. Introducere

Experienţa de consiliere şi psihotarapie a copiilor, adolescenţilor şi familiilor acestora mi-a relevat faptul că foarte multe dintre problemele care apar în relaţia părinte-copil se datorează relaţiei deficitare a cuplului parental. Foarte multe relaţii sunt zdruncinate astăzi datorită dezechilibrelor socio-economice, dar şi datorită faptului că femeia şi bărbatul s-au hotărât să trăiască într-un mod cu totul diferit de cel al părinţilor lor. Individul contemporan încearcă să-şi facă viaţa aşa cum doreşte, el nu mai acceptă compromisurile şi încearcă să-şi satisfacă cât mai multe din nevoile personale. Şi dacă până acum rolurile de femeie şi bărbat erau foarte clar definite, astăzi, pornind de la premisele enunţate mai sus, aceste roluri se construiesc şi se reconstruiesc pe tărâmul relaţiei de cuplu. Tocmai de aceea multe dintre cuplurile cu copii sau fără copii sunt marcate de dizarmonie. A trăi în cuplu devine astăzi o încercare grea pentru fiecare individ. Absenţa modelelor, redefinirea permanentă a rolurilor creează nenumărate animozităţi la nivelul relaţiei dintre cei doi parteneri de cuplu şi implicit la nivelul sistemului familial. Statisticile demonstrează că tot mai multe cupluri conjugale se destramă, rata divorţialităţii fiind foarte mare la noi în ţară astăzi. Cercetările contemporane ne scot la lumină cauzele acestui fenomen. Dintre acestea putem enumera: „redefinirea rolurilor masculine şi feminine, lipsa comunicării între parteneri, divergenţele motivaţionale, discrepanţa mare între dorinţe şi aşteptări, insatisfacţia sexuală, relaţiile tensive cu familia de origine" (Cristian Ciupercă, 2000, p. 235). Din tot acest context reiese foarte clar că pentru un copil ajuns la vârsta adolescenţei este foarte greu să se definească, să se diferenţieze ca bărbat sau ca femeie. Teama de ceea ce presupune o relaţie de cuplu, „un adevărat război între sexe", va urmări pas cu pas iniţiativele de relaţie ale adolescentului. Foarte multe probleme legate de formarea identităţii psihosexuale apar pe fundalul relaţiilor deficitare cu părinţii, pe fundalul relaţiei deficitare de cuplu a părinţilor.

Pornind de la toate aceste constatări, ca şi de la observaţia empirică a cazurilor mele din cabinet, în care foarte mulţi părinţi au probleme de asumare adecvată a identităţii de gen, simţindu-se nefiresc în multe din rolurile de sex-rol pe care şi le asumă, mi-am propus să studiez problema formării identităţii de sex rol la adolescenţi. Am realizat pentru aceasta două cercetări care vor fi prezentate în continuare. Am constatat că adolescenţii nu mai au într-adevăr modele clare de masculinitate, feminitate şi că băieţii

sunt chiar mai efeminați, timp în care, compensator, fetele devin mult mai „bărbate". Dată fiind această realitate am construit de-a lungul a 2 ani un modul de dezvoltare personală pentru adolescenți, centrat pe formarea și asumarea identității psihosexuale, pe pregătirea pentru viața de cuplu și viața de familie. Structura acestui modul, o parte din exercițiile realizate, ca și rezultatele obținute vor fi și ele redate în cele ce urmează. Am realizat apoi și am cuprins, într-un alt capitol al acestei teze, un ghid pentru consilierii psihologici care ar dori să lucreze cu adolescenții grupuri de optimizare centrate pe asumarea feminității sau masculinității, pe pregătirea pentru viața de cuplu și viața de familie.

2.2. *Cercetări – aspecte ale formării identității psihosexuale la adolescenți, identificarea disfuncțiilor în asumarea identității de gen*

Experiența profesională dobândită în urma unei activități intense de consiliere și psihoterapie a copilului, cuplului și familiei mi-a permis să observ faptul că în societatea românească există mulți adolescenți care se confruntă cu dificultăți în asumarea identității de sex-rol. Din nevoia de a valida aceste observații din practica curentă, am realizat o micro-cercetare pe un număr de 50 de elevi, băieți și fete, din licee bucureștene. Am utilizat ca metodă de cercetare focus-grupul.

Obiectivele avute în vedere au urmărit:
- identificarea stereotipurilor și a expectanțelor de sex-rol existente la adolescenți;
- evidențierea influenței factorilor socializatori (școală, familie, mass-media, grup de prieteni) în conturarea modelelor de masculinitate și feminitate la adolescenți și în formarea identității de sex-rol a acestora;
- surprinderea percepțiilor și atitudinilor adolescenților legate de diversele moduri de implicare în viața publică a bărbaților și femeilor (profesii pentru bărbați, pentru femei, participarea socială).

Strategia de lucru folosită în această cercetare a fost următoarea:
- selecția subiecților;
- realizarea grilei de interviu și aplicarea metodei focus-grupului pe un grup pilot de elevi din clasa a IX-a;
- analiza calitativă a informațiilor obținute prin aplicarea metodei focus-grupului pe lotul pilot de elevi din clasa a IX-a;
- revizuirea și îmbogățirea grilei de interviu și aplicarea metodei de investigație aleasă pe trei eșantioane: două eșantioane omogene și unul eterogen;
- analiza calitativă a datelor colectate prin metoda focus-grupului;
- conturarea concluziilor și a premizelor ce vor sta la baza creionării unui modul de consiliere pentru adolescenți, menit să-i ajute pe aceștia să-și integreze identitatea de sex-rol adecvată.

În micro-cercetarea realizată au fost implicaţi 50 de adolescenţi de clasa a IX-a din mai multe licee bucureştene, băieţi şi fete cu vârsta cuprinsă între 15 şi 16 ani. Pentru a asigura o cât mai mare obiectivitate cercetării, selecţia subiecţilor s-a făcut din toate cele şase sectoare ale Bucureştiului.

De ce am ales focus-grupul?

Focus-grupul este o metodă de investigaţie care, deşi poate produce şi date cantitative, are însă prioritar o dimensiune calitativă. „Obiectivul principal pentru un asemenea tip de investigaţie îl reprezintă obţinerea de date sociale de profunzime, adică informaţii care ţin de ceea ce am putea numi „infrastructura" atitudinilor şi opiniilor exprimabile de către subiecţi. Datele obţinute vizează, prin urmare, identificarea mecanismelor de formare şi de exprimare a atitudinilor şi opiniilor." *(A. Bulai, p 12)*.

Este aşadar instrumentul de lucru care poate furniza într-o perioadă de timp relativ scurtă informaţiile utile construirii unui modul de consiliere destinat adolescenţilor care au dificultăţi în asumarea propriei feminităţi sau a propriei masculinităţi.

Este, în acelaşi timp, o metodă care se mulează perfect pe particularităţile de vârstă ale adolescenţilor, pe nevoia lor de comunicare, de diversitate şi de asumare şi manifestare a independenţei personale.

Fiind o metodă calitativă, focus-grupul utilizează grile de intervievare flexibile, care se dezvoltă şi adaptează în funcţie de evoluţia discuţiilor. De asemenea, în cadrul interviurilor de tip focus-grup pot fi folosite multe instrumente în afara grilei clasice a unui interviu structurat sau semistructurat. Se pot face observaţii privitoare la comportamentul nonverbal, se pot aplica teste sau diverse instrumente proiective, se pot propune jocuri de rol, se pot prezenta situaţii de tip dilematic. Toate acestea oferă informaţii interpretabile în raport cu scopul cercetării propuse.

Grila de interviu a fost întocmită astfel încât să satisfacă obiectivele cercetării şi, în acelaşi timp, să răspundă particularităţilor psihologice de vârstă ale participanţilor. Tehnicile folosite au fost cât mai diverse şi au împletit activităţile individuale cu cele de grup, dezbaterile cu metodele creativ-artistice (desenul, vizualizarea creativă, tehnicile proiective). Timpul desfăşurării focus-grupului nu a depăşit o oră şi treizeci de minute.

Iată care a fost grila de interviu utilizată:

1) „Cine sunt eu?"

Realizaţi o hartă personală prin care să redaţi toate trăsăturile şi caracteristicile voastre, oferind fiecărei caracteristici spaţiul care i se cuvine.

(timp de lucru: 5')

2) Exerciţiu pentru identificarea stereotipurilor de gen: „Chestionar despre masculinitate şi feminitate" („Bem Sex-Role Inventory", adaptat nivelului de înţelegere al adolescenţilor, *I. Mitrofan, C. Ciupercă, 2000, p. 131*).

(timp de lucru: 5')

3) Pentru băieţi: realizaţi un portret al fetei ideale, care ar putea fi prietenă.

Pentru fete: realizaţi un portret al băiatului ideal, care ar putea fi prieten.

(timp de lucru: 5')

4) „În cadrul unei relații de prietenie (cuplu), care sunt comportamentele pe care considerați că ar trebui să le manifeste bărbatul / femeia?”

(timp de lucru: 15')

5) „Scrie numele unei persoane de gen masculin și al uneia de gen feminin, persoană mediatizată în presa românească și admirată / apreciată de tine. Notează ce te impresionează / ce îți place la fiecare dintre ele”.

(timp de lucru: 5')

6) „Vă invit acum pe toți în Mașina Timpului, cu ajutorul căreia să călătoriți cu 9 ani în urmă, în perioada în care ați început școala. Sunteți din nou în clasa întâi și vă rog să re-parcurgeți, pas cu pas, manualele de limba română, istorie, romanele, cărțile citite / studiate de voi pe parcursul celor 9 ani de zile. Opriți-vă asupra acelei familii reținute de voi din aceste cărți. Cum erau structurate relațiile în cadrul acestei familii? Realizați o scurtă prezentare a fiecărui personaj”.

(timp de lucru: 15')

7) „Fotografie de familie”

Realizați o „fotografie” de familie și precizați în dreptul fiecărui membru care sunt rolurile și activitățile pe care le exercită fiecare în cadrul familial.

(timp de lucru: 5')

8) Descrie o zi obișnuită din viața familiei tale. Prezintă activitățile pe care le realizează mama ta, tatăl tău, tu.

(Se urmărește modul în care adolescentul interacționează și comunică cu părinții săi, precum și temele abordate.)

(timp de lucru: 15')

9) „Te invit ca timp de câteva minute să te oprești puțin asupra ta și să-ți răspunzi la următoarele întrebări: Cine sunt? Ce vreau, ce-mi doresc pentru mine? Cum vreau să fie viitorul meu? Ce sunt și ce vreau să devin? Ce profesie îmi aleg? Creionează-ți pe o axă a timpului viitorul tău.”

(timp de lucru: 10')

10) „Ce profesie v-ați ales? Fiecare și-a ales o anumită profesie. Credeți că am putea vorbi / discuta despre profesii destinate preponderent femeilor / bărbaților?”

(timp de lucru: 15')

Total timp de lucru: 90 minute.

Rezervă timp suplimentar: maxim 15 minute.

În urma micro-cercetării realizate am descoperit că foarte mulți adolescenți sunt confuzi în ceea ce privește asumarea unor comportamente de gen-rol, confuzie provocată de modelele de feminitate și masculinitate promovate de școală, familie, mass-media. Acestea sunt contradictorii:

Modelele de masculinitate și feminitate care se regăsesc la nivelul manualelor școlare sunt cele specifice societății patriarhale, familiei tradiționale.

Modelele mediatizate pe care adolescenții le venerează sunt: „bărbatul Superman” și „femeia Superwoman” în carieră, fără a ști prea multe despre istoria lor adevărată, atât în plan familial, cât și profesional.

Dinamica conjugală din cadrul familiei de origine, datorată de multe ori insecurităţii economico-financiare specifice societăţii româneşti de azi, determină o adevărată bulversare în asumarea rolurilor de gen de către adolescenţi.

Confuzia pe linia aşteptărilor de sex-rol provoacă aşadar numeroase conflicte intrapsihice adolescenţilor în asumarea identităţii de sex-rol.

Stereotipuri şi expectanţe de sex-rol la adolescenţi:

Băieţii îşi doresc o fată inteligentă, competitivă („să aibă şi ea iniţiativa câteodată", „să-şi exprime părerile", „să mă combată"), deci, o fată uşor masculinizată. În acelaşi timp ei preferă ca fata „să se lase dominată", să fie puţin copilăroasă şi naivă şi să ştie când să se apropie de ei şi când să se îndepărteze, conform modelului tradiţional de feminitate. Băieţii au nevoie să fie acceptaţi aşa cum sunt, să fie iubiţi şi să se simtă în siguranţă în cuplu, având nevoie de o parteneră loială. Tot în viziunea lor, o fată trebuie „să aibă gusturi bune".

Se pare că pentru fete sinceritatea este o trăsătură mult dorită şi apreciată la un băiat. Fetele au nevoie şi ele de siguranţă, de comunicare sinceră, deschisă, de un băiat care să-şi asume tot ceea ce spune: „să spună întotdeauna adevărul, chiar dacă doare, el trebuie spus". Fetele îşi doresc un partener independent, inteligent, cultivat: „să-şi exprime părerile, să-şi susţină punctul de vedere, să mă combată, să întreţină un dialog interesant". Interesant este faptul ca ele au nevoie de un băiat care să le „completeze cât mai bine", care să le facă faţă, „să aibă cel puţin un gram de inteligenţă "şi care „să accepte ideile celorlalţi".

Foarte apreciată şi dorită la un băiat este responsabilitatea: „să-şi asume ceea ce face, să recunoască când greşeşte, să-şi cunoască limitele". Ambiţia, nivelul aspiraţional cât mai înalt sunt de asemenea apreciate: „să se poarte matur" şi „să fie cu capul pe umeri" sunt alte două cerinţe importante. Ele răspund, de asemenea, nevoilor de siguranţă şi stabilitate ale fetelor. Dar nu sunt uitate nici tandreţea, protecţia, răbdarea, capacitatea de a asculta şi de a înţelege, ceea ce în modelul tradiţional aparţinea femeilor. Observăm astfel o transformare a aşteptărilor pe linie de rol.

Creativitatea şi inventivitatea sunt admirate la un băiat, fiind considerate responsabile de diversitatea vieţii de cuplu, „sarea şi piperul" care dau savoare relaţiei de cuplu. Se poate observa că pretenţiile fetelor sunt peste posibilităţile reale de comportament ale băieţilor adolescenţi. Acest lucru duce de multe ori la căutarea şi alegerea unui partener mult mai în vârstă decât ele.

Feminin şi masculin în mass-media românească, perspectivă adolescentină:

Ceea ce apreciază fetele la persoanele de gen feminin mediatizate în presa romanească sunt trăsături specifice modelului modern de feminitate, acela al femeii active, implicată foarte mult în viaţa publică. Este vorba de acea femeie ale cărei trăsături dominante sunt: inteligenţa, diplomaţia, profesionalismul, capacitatea de a obţine succes, spiritul de iniţiativă, capacitatea de a îmbina cu succes activitatea profesională cu cea domestică. Frumuseţea, bunul gust şi competenţa profesională sunt admirate / apreciate de fete la persoanele de gen feminin mediatizate în România. Acestea sunt de cele mai multe ori şi modelele de feminitate cu care fetele se identifică sau pe care şi le doresc.

Băieţii sunt atraşi însă de aspectul fizic şi cel emoţional al vedetelor.

Astfel, ei apreciază sau sunt atraşi mai ales de frumuseţea, căldura, emotivitatea, sensibilitatea, simţul umorului acestora. Nu sunt uitate însă nici inteligenţa, deşteptăciunea, profesionalismul. Alegerea băieţilor se realizează mai cu seamă conform modelului tradiţional de feminitate.

Din această perspectivă, în plan psihologic, ne putem aştepta la apariţia conflictelor la nivelul cuplului adolescentin, la destrămarea foarte rapidă a lui sau la neîntemeierea acestuia, cu urmări nefaste în constituirea imaginii de sine şi a identităţii de sex-rol la adolescenţi.

Modelul de masculinitate pe care fetele îl preferă este cel tradiţional, ele apreciind la persoanele masculine mediatizate următoarele trăsături: inteligenţa, comportamentul respectuos, maturitatea emoţională şi raţională („gândeşte în profunzime", „nu este superficial"), perseverenţa, noncomformismul, autoritatea, capacitatea de impunere, umorul. Se pare că fetele, aşa cum a mai reieşit de altfel în această analiză, au nevoie de un bărbat competitiv, ele însele fiind competitive datorită nevoii de afirmare, de supravieţuire şi de manifestare a propriei independenţe.

Modelul de masculinitate pe care băieţii îl preferă este tot cel tradiţional. Ei apreciază la un bărbat deşteptăciunea, autoritatea, bărbăţia, încrederea în sine, profesionalismul, simţul umorului, dar şi sensibilitatea şi modestia.

Dinamica masculinului şi femininului în familia de origine a adolescentului:

Scurta prezentarea a unei zile obişnuite din propria viaţă de familie realizată de adolescenţi, ca şi analiza fotografiilor de familie ale acestora, mă îndreptăţesc să afirm că marea majoritate a modelelor de feminitate şi masculinitate oferite de familie sunt cele tradiţionale, impregnate totuşi şi de un uşor modernism, dată fiind situaţia socio-economică din România, care îi determină pe ambii părinţi să muncească. În aceste condiţii, însă, femeia-mamă este supraresponsabilizată, ea trebuind să aibă grijă atât de gospodărie, de copii, cât şi de propriul serviciu. Tatăl este de obicei capul familiei, cel care lucrează cel mai mult în afara casei şi care aduce cei mai mulţi bani, fiind cel care oferă şi banii de buzunar copiilor.

Comunicarea cu părinţii este destul de restrânsă, datorită timpului scurt pe care îl au la dispoziţie. Profesia este pe primul plan, pentru că numai în condiţiile unei munci susţinute poate fi asigurată baza materială necesară întreţinerii familiei.

Gânduri de viitor. Privat şi profesional din perspectiva adolescenţilor de azi:

În ceea ce priveşte viitorul profesional, cât şi modul de îmbinare a vieţii private cu cea publică, am identificat o serie de atitudini şi aspiraţii comune atât băieţilor, cât şi fetelor participante la focus-grup.

Pentru fiecare dintre ei este foarte important să se realizeze profesional mai întâi, şi apoi să-şi întemeieze o familie. Obţinerea independenţei financiare prin realizarea profesională, asigurarea unei baze materiale temeinice, ca şi a unei bune pregătiri psihologice în vederea întemeierii unei familii sunt obiective prioritare pentru adolescenţi. Din punctul lor de vedere, „ideea întemeierii unei familii" va începe să apară în jurul vârstei de 25–30 de ani. În aceste condiţii ne-am putea aştepta ca numărul căsătoriilor să scadă la cei până în 30 de ani. Acest lucru ar putea duce la scăderea natalităţii sau la

creşterea numărului de familii monoparentale de tip matern, cu implicaţiile deja ştiute asupra dezvoltării copiilor în acest tip de familie.

S-au desprins însă şi o serie de nevoi şi atitudini diferenţiale. Fetele îşi doresc în primul rând să se realizeze profesional. Nevoia de dezvoltare profesională, de competenţă şi de carieră ocupă un prim loc în piramida trebuinţelor adolescentelor. Ele îşi doresc să-şi întemeieze o familie bazându-se pe ele, dar şi pe un soţ care să aibă „o profesie de viitor" şi pentru care nevoia de dezvoltare profesională să fie la fel de puternică. Adolescentele resping categoric ideea că ar putea fi casnice. Ele îşi doresc să reuşească să îmbine cariera cu viaţa de familie. Printre meseriile enumerate de fete ca potrivite nevoilor lor aspiraţionale au fost enumerate cele de: ziaristă, psiholog, arhitectă, medic, actriţă. Se observă că toate sunt meserii dinamice, ce solicită foarte multă implicare şi foarte multă muncă pentru a deveni o bună profesionistă.

În ceea ce-i priveşte pe băieţi, am aflat că pentru ei realizarea profesională este deosebit de importantă deoarece în felul acesta pot câştiga bani. Se pare că ceea ce le oferă siguranţă şi încredere în ei sunt banii. Nimic nou faţă de modelul de masculinitate tradiţional. Dar au nevoie de foarte mulţi bani, deoarece azi şi femeia aduce bani. Băieţii nu renunţă la ideea „bărbatul este capul familiei", la nevoia de autoritate şi putere în familie. Ne aşteptăm la o adevărată luptă între yin şi yang în cadrul relaţiei de cuplu. Ce se va întâmpla în aceste condiţii cu nevoia băieţilor de a avea „o viaţă stabilă cu o soţie"? Care va fi dinamica psihologică a cuplului, în condiţiile în care lupta pentru puterea banului se prevede a fi destul de acerbă şi întreţinută mai ales de bărbatul care consideră că numai în acest fel îşi poate păstra poziţia de cel mai puternic om din familie? Într-adevăr, meseriile spre care se orientează băieţii sunt acelea care oferă perspectiva unui venit substanţial: informatică, programare, academie militară, politică, business.

Ce mai înseamnă în aceste condiţii „o femeie adevărată" şi „un bărbat adevărat", cu care adolescentele şi adolescenţii s-ar putea identifica şi şi-ar asuma în felul acesta o bună sau, putem spune, „funcţională" feminitate şi masculinitate?

<u>În anul şcolar 2003-2004</u> am realizat în cadrul unor licee din Bucureşti, Constanţa, Deva, Iaşi şi Timişoara cea de-a doua **cercetare**, al cărei scop a fost **<u>evidenţierea raportului masculin – feminin la adolescenţii cu vârste între 14-19 ani.</u>** Numărul de subiecţi participanţi la cercetare a fost de 149, dintre care 76 au fost băieţi şi 73 fete. Ipoteza de la care am pornit a fost că adolescentele au mai dezvoltată componenta masculină, iar adolescenţii pe cea feminină. Am utilizat pentru testarea acestei ipoteze testul proiectiv Szondi, care are o formulă specială de aflare a indicelui psihosexual.

Teoria pulsională a lui Leopold Szondi şi Indicele psihosexual (Dur-Moll)

Leopold Szondi (1896–1986) a elaborat o teorie care postulează existenţa în fiecare individ a patru pulsiuni fundamentale care îi dirijează existenţa. Aceste patru pulsiuni formează un sistem de trebuinţe ce stau la baza comportamentului subiectului, inclusiv în alegerile sale destinologice esenţiale: în iubire, prietenie, profesie, boală şi chiar moarte.

Cele patru pulsiuni (sau trebuinţe) din sistemul szondian sunt:

1. *Pulsiunea sexuală* (Vectorul S) = se referă la „libidoul primar", cu cei doi versanţi: feminin (nevoia de senzualitate, de erotism) şi masculin (nevoia de a te impune activ, de a acţiona direct asupra lumii).

2. *Pulsiunea paroxismală* (Vectorul P) = responsabilă de reacţiile afective în condiţii de pericol (fugă sau luptă).

3. *Pulsiunea de contact* (*Vectorul C*) = energia investită în relaţia cu lumea (dorinţa de a căuta sau a păstra relaţii, nevoia de ataşament).

4. *Pulsiunea Eului (Vectorul Sch)* = este o formă de energie specific umană care organizează şi reglează modul de manifestare a celorlalte trebuinţe, astfel încât să se asigure un echilibru între satisfacerea lor şi supravieţuirea organismului.

Szondi explică devianţele comportamentale, inclusiv boala mentală sau problemele de identificare psihosexuală, prin anomalii apărute în cadrul acestor pulsiuni. Aceste anomalii ar avea în principal cauze genetice (fiind moştenite de la ascendenţi) şi se manifestă prin dereglarea intensităţii şi a modului de manifestare a acestor trebuinţe.

Ca modalitate empirică de a pune în evidenţă structura pulsională specifică a fiecărui individ, Szondi a elaborat un test („testul pulsiunilor"), bazat pe reacţiile afective ale subiecţilor (plăcere / neplăcere) în faţa unor fotografii care evocă nişte mesaje pulsionale aferente trebuinţelor descrise mai sus. Aplicarea testului trebuie repetată la acelaşi individ de cel puţin şase ori, pentru a putea desprinde din profilele de test o structură stabilă a personalităţii acestuia (pentru modul de aplicare, scorare şi intepretare a profilelor de test, vezi Susan Deri – *Introducere în testul Szondi*, Ed. Paideia, 2000).

Printre altele, aplicarea repetată a testului face posibilă şi calcularea unui indicator, denumit Indicele psihosexual (Dur-Moll), care ne arată proporţia de masculinitate-feminitate din personalitatea subiectului. După Szondi, componenta Dur se referă la „tendinţele masculine, dure şi reci", în timp ce componenta Moll evocă „feminitatea, dulceaţa şi căldura" *(Szondi, 1980)*. La bărbaţi, este normal ca raportul dintre Dur şi Moll să fie de aproximativ 2 la 1. Pentru femei, este normal ca elementele Moll să depăşească puţin elementele Dur ca proporţie.

Szondi a validat acest indicator pe o serie de subiecţi „normali" şi patologici, de ambele sexe, cu niveluri de instruire şi cu profesii diferite. Astfel, lotul de bărbaţi ales de Szondi drept etalon al acestui indicator a constat într-o serie de mineri din bazinul Ruhr, care prezentau în medie un raport de 2 la 1 Dur-Moll. Homosexualii masculini pasivi prezintă o imagine inversată, având componenta feminină Moll de 2-3 ori mai mare decât Dur. Similar, bolnavii paranoizi bărbaţi, cărora psihanaliza le atribuie în mod tradiţional o structură mai feminină şi o homosexualitate latentă, oferă şi ei la acest indice un rezultat care contravine mediei masculine. În unele profesii „umaniste" (psiholog, psihiatru, profesor etc.) elementul Moll tinde să domine elementul Dur. În fine, o serie de criminali violenţi testaţi de Szondi au dat la test un indice hiper-masculin, în care elementul Dur depăşeşte de câteva ori componenta feminină Moll *(Szondi, 1980)*.

Pe de altă parte, femeile cu o structură masculină sau cu profesii „dure" (de exemplu, prostituatele) au un indice în care prevalează elementul Dur.

Acest indicator poate fi util în psihodiagnostic pentru a releva tendinţele exagerate sau atipice de orientare psihosexuală, care, la rândul lor, pot explica o serie de comportamente ale subiectului.

Indicele psihosexual este susceptibil de a fi influenţat de mediu sau de cultura în care este plasat individul. Astfel, Szondi *(1980)* afirmă că „la oamenii primitivi, unde structura socială este de tip matriarhal, ca şi la oamenii civilizaţi, unde femeia este foarte emancipată, bărbaţii prezintă în general o accentuare a tendinţei Moll".

Unul dintre obiectivele cercetării efectuate este de a verifica această ipoteză a lui Szondi, calculând Indexul Dur-Moll pe un lot de 149 adolescenți, 76 băieți și 73 fete, analizând în ce măsură tendințele psihosexuale „normale" postulate de autor se regăsesc în cadrul lotului.

Pentru a calcula valoarea lui Dur-Moll, am folosit un tabel în care fiecărei reacții vectoriale din fiecare vector pulsional i se acordă un punct Dur sau Moll, după caz. Apoi am însumat numărul de puncte Dur, respectiv numărul de puncte Moll și am calculat raportul dintre ele (vezi *Fig.* 1, mai jos).

DUR/ MOLL	S	M	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D	D	D	M
	P	M	M	D	M	D	D	D	M	M	M	M	M	D	D	D	D
	Sch	M	M	M	M	D	D	D	D	D	M	M	D	D	M	M	D
	C	M	M	D	D	M	M	M	D	D	M	M	D	D	D	M	D
Reacția vectorială		00	0±	0+	0−	±0	±±	±+	±−	+0	+±	++	+−	−0	−±	−+	−−

Fig. 1 – Reacțiile vectoriale Dur și Moll

Pentru fiecare semn de exclamare (!) de pe un factor, am adăugat un punct suplimentar în favoarea lui Dur sau Moll, după caz *(Legrand, 1979)*. De exemplu, o reacție *h*+!!*s*– a primit 3 puncte Moll.

După ce s-a calculat indicele Dur-Moll pentru fiecare subiect, el a fost exprimat printr-un singur număr, împărțind componenta Dur la componenta Moll (pentru a facilita prelucrările statistice). De exemplu, dacă un subiect prezenta 15 elemente Dur și 3 Moll, Indexul Dur-Moll a fost trecut ca fiind 5. Ulterior, s-a calculat pentru ambele grupuri (de băieți, respectiv de fete) dacă indicele mediu de grup se abate și în ce direcție de la „etalonul" specificat de Szondi pentru cele două sexe (2:1 pentru băieți, 1:1,5 pentru fete).

Tabelul 1

Indicele psihosexual teoretic și empiric în funcție de sexul subiecților

Sex	Indice Dur-Moll teoretic (media)	Indice Dur-Moll empiric (media)
Băieți	2:1 (2)	1.0170
Fete	1:1,5 (0,66)	1.0934

Rezultatele cercetării au pus în evidență faptul că adolescentele din grupul nostru prezintă pe ansamblu, dar și pe fiecare pulsiune luată separat, o structură pulsională care virează înspre elementul „Dur", în timp ce băieții deviază pulsional de la etalonul clasic înspre elementul „Moll".

Mai concret, ce înseamnă însă, conform teoriei pulsiunilor a lui Szondi, a avea caracteristici de tip Dur / Masculin sau de tip Mol / Feminin?

Prezentăm mai jos răspunsul la această întrebare pentru fiecare vector (pulsiune) în parte (descrierile de mai jos sunt rezultatul unor generalizări empirice ale semnificațiilor structurilor pulsionale Dur și Moll, așa cum se deduc din tabelul de calcul al acestui indicator).

Vector sexual:

Sexualitate masculină – asertivitate, brutalitate, duritate, spirit prozaic, extraversie – orientare spre exterior, dorința de a domina, de a distruge sau de a agresa,

inițiativă, activism crescut, priză directă cu realitatea, respingerea a ceea ce este edulcorat, răceală afectivă, franchețe, abordare directă a problemelor.

Sexualitate feminină – tandrețe, pasivitate, delicatețe, dorința de abandon tandru, pasiv, dorința de a se înfrumuseța, de a se împodobi, cochetărie, frivolitate, dăruire de sine, spirit de sacrificiu, sensibilitate, spirit liric.

Vector paroxismal:

Afecte masculine: absența cenzurii etice, exprimare directă, necenzurată, uneori explozivă și brutală a afectelor, lipsa toleranței, a milei, a empatiei, a pudorii.

Afecte feminine: cenzuri interioare ale emoțiilor – inhibiții afective, blândețe, toleranță, altruism, pudoare, empatie, sentimente de culpabilitate.

Vector Sch:

Euri masculine: egocentrism, narcisism, orientarea spre logic, cerebral, rațional, sentimentul de omnipotență, absența conformismului, răceală emoțională, lipsa dorinței de implicare emoțională.

Euri feminine: conformism, dorință de fuziune emoțională, dorința de a vibra afectiv, idealism.

Vectorul de contact:

Contact masculin: dorința de a cuceri, de a poseda, a controla, a acumula, dorința de a schimba, de a experimenta, orientarea spre concret, infidelitate, spirit independent, orientat spre viitor.

Contact feminin: fidelitate, atașament stabil, eventual nevoie de dependență, spirit nostalgic, paseism, idealism, conservatorism.

Din datele de mai sus se poate deduce care sunt *tendințele pulsionale ale adolescenților,* ținând cont de rezultatul cercetării noastre, adică orientarea spre polul feminin a băieților și spre cel masculin a fetelor, pentru fiecare din vectorii testului (identificare psihosexuală, exprimarea emoțiilor, mecanismele de apărare ale Eului și relațiile obiectuale).

Adolescentele dispun ca resurse principale de manifestare un potențial ridicat de asertivitate, dorința de a domina și controla lucrurile, franchețe, pragmatism, în planul erotismului și al contactelor sociale. Ele au un grad mai mare de raționalizare, de exprimare directă, curiozitate și nevoie de a experimenta, de a se manifesta independent și creativ, original.

Băieții, în schimb, preferă mai mult pasivitatea, idealismul, conservatorismul. Ei se dovedesc a fi mult mai dependenți emoțional, cu nevoi de tandrețe și sensibilitate pregnante.

Cum își valorifică ei aceste resurse și cum își satisfac propriile nevoi într-o lume în care modelele de masculinitate – feminitate tradiționale definesc exact pe dos noțiunile de femeie și bărbat?

Folosind ca un al doilea instrument de cercetare **Testul Persoanei**, aplicat pe același lot de subiecți ca și testul Szondi, am constatat că există la nivelul Eului corporal o bună identificare cu Eul masculin sau feminin, atât pentru adolescenți, cât și pentru adolescente.

Problemele care apar sunt la nivelul tipurilor de comportamente pe care ei trebuie să le manifeste, rolul psihosexual pe care trebuie să îl adopte, valorificându-și

resursele personale, astfel încât să-şi satisfacă propriile nevoi, dar şi aşteptările de rol ale sexului opus.

Pentru testul *„desenaţi o persoană"* am avut în vedere gradul în care personajele desenate se apropie de sexul biologic al elevilor. Au fost luaţi în considerare indicatori similari cu cei folosiţi în aprecierea sexului figurii desenate, precum şi impresia pe care o lasă desenul în ansamblu. Astfel, au fost acordate note:

Nota 2 = pentru siluete care lasă impresia clară a unui personaj feminin sau masculin şi aceasta corespunde sexului biologic al elevului, sunt prezenţi majoritatea indicatorilor care definesc imaginea femeii (desenează persoana de acelaşi sex în primul desen: femeia, accesorii feminine – sâni, bijuterii, machiaj, îmbrăcăminte, păr lung, accentuarea picioarelor sau a senzualităţii corpului –, ochi „lucraţi" – gene, sprâncene bine conturate şi stilizate –, activităţi specific feminine) sau bărbatului (desenează persoana de acelaşi sex în primul desen: bărbatul, accesorii masculine – mustaţă, barbă, corp viril, îmbrăcăminte, păr scurt –, simboluri ale agresivităţii – cuţit, arme, foarfece, topor, câine, obiecte ascuţite, prezenţa dinţilor, unghiilor, pumnii strânşi etc. –, picioare bine poziţionate pe sol, activităţi tipic masculine – cele care implică efort, forţă). Subiecţii care au obţinut această notă pot fi consideraţi ca având o imagine de sine care se apropie foarte mult de cea reală.

Nota 1 = pentru figuri în care se amestecă atât trăsături masculine, cât şi feminine (de exemplu: poartă pantaloni şi cămaşă, indicatori ai masculinităţii, dar capul are un aspect feminin, cu părul, deşi scurt, coafat, buze senzuale, gene rimelate). Cei care au primit această notă pot fi consideraţi elevii pentru care imaginea de sine este confuză încă, în privinţa sexului căruia aparţin.

Nota 0 = pentru personaje de sex opus subiectului sau la care a fost imposibilă identificarea sexului: figurile au fost desenate din linii frânte, nu apare nicio trăsătură care să dea un indiciu asupra sexului figurii desenate. Elevii care au obţinut nota 0 au fost consideraţi ca cei ce nu-şi acceptă sexul sau foarte imaturi.

„Tranziţia sex-rolului pare să favorizeze refundamentarea expresiei „o femeie şi jumătate sau un bărbat şi jumătate". Aceasta semnifică dilatarea rolurilor prin preluarea mutuală a unor atribute de sex-rol." (I. Mitrofan, C. Ciupercă, 2000, p. 134). Confuzia în asumarea sex-rolurilor poate determina numeroase probleme la nivelul cuplului, punând sub semnul întrebării stabilitatea acestuia şi mai ales existenţa familiei.

Astăzi, în urma mişcărilor feministe, asistăm la metamorfozele de tranziţie ale comportamentului de sex-rol, de la tradiţional la egalitar. Tindem aşadar spre o societate unisex. Atât feminitatea, cât şi masculinitatea se autoredefinesc din perspectiva vechilor clişee, ţinând cont de faptul că nici femeia şi nici bărbatul nu pot fi pentru mult timp „înlocuitori" totali ai celuilalt sex. Ei îşi împrumută rolurile tradiţionale de sex datorită situaţiilor socio-economice în care trăiesc. Dar această schimbare poate conduce la conflicte interioare puternice şi implicit exterioare, la nivelul relaţiei de cuplu.

Din datele cercetării efectuate de noi ne aşteptăm ca adolescenţii să fie extrem de confuzi în ceea ce priveşte catalogarea propriilor comportamente ca fiind specifice sau adecvate rolului de sex pe care trebuie să-l exercite în societate.

Din aceste considerente s-a născut ideea realizării unui modul de optimizare umană, pentru adolescenţi, care să poată fi aplicabil în cabinetele de consiliere ale şcolii

sau în cabinete private și care să aibă ca obiectiv fundamental formarea și asumarea identității psihosexuale, dezvoltarea personală pentru viața de cuplul și viața de familie.

Se știe că o asumare adecvată a identității de gen are loc atunci când persoana își poate integra adecvat propria masculinitate și feminitate. Aceasta se poate face atât prin introiectarea unor modele din mediul social al adolescentului, dar mai ales în condițiile conștientizării și transformării complexelor materne și paterne negative care s-au format în contextul dezechilibrului triunghiului tată – mamă – fiu / fiică. Impasurile prezentului sunt în mare măsură explicate prin impasurile trecutului, acestea fiind pur și simplu jucate din nou pe scena relațiilor afective. Intrarea în contact cu complexele parentale negative se poate realiza la vârsta adolescenței, deoarece astăzi foarte mulți tineri intră în dinamica relațiilor afectivo-erotice de foarte timpuriu, în jurul vârstei de 13–14 ani. Odată asumate și transformate, aceste complexe vor facilita adolescentului o bună relaționare și integrare psihosocială, atât în viața publică, cât și în cea privată.

Acționând astfel, putem spera ca gradul de satisfacție personală la nivelul cuplului să crească, iar familia să poată fi recuperată ca celulă fundamentală de transformare sanogenă, spirituală a societății.

2.3. Grupul de dezvoltare personală la adolescenți

(Anghel, Elena, Vasile, Diana – *Optimizarea personală a adolescentelor din centrele de plasament*, Centrul Parteneriat pentru Egalitate, București, 2004)

2.3.1. Ghid etic pentru consilierii care lucrează cu *grupuri de adolescenți*

(Corey, Gerald, *Groups – Process and Practice*, Brooks / Cole Publishing, Corey, L., Company, Montery, California, 1998)

Iată care considerăm că sunt cele mai importante responsabilități ale consilierului:

- să informeze membrii grupului înaintea începerii activității de grup în legătură cu scopurile grupului, calificarea sa și procedurile folosite;
- să selecteze persoanele pentru grup în funcție de compatibilitatea între nevoile lor și scopurile grupului, încercând să evite selecția acelor adolescenți care ar putea împiedica procesele de grup sau a căror stare ar putea fi influențată negativ de experiența de grup;
- să protejeze membrii grupului, definindu-le clar ce înseamnă confidențialitatea și explicându-le de ce este ea importantă;
- să explice, cât mai realist posibil, ce servicii pot fi sau nu furnizate în cadrul grupului pe care îl conduce;
- să ofere informații despre tipurile de activități în care membrii grupului vor fi implicați;
- să evidențieze posibilitatea apariției unor schimbări în viața de zi cu zi a adolescenților ca urmare a participării lor la grup;

- să spună adolescenților că participarea la grup este voluntară și pot renunța oricând la ea;
- să informeze participanții dacă întâlnirile de grup vor fi înregistrate și în ce scop vor fi folosite aceste înregistrări;
- să protejeze membrii grupului de orice fel de intimidare, inclusiv fizică, și de alte presiuni provenite din partea altor membri ai grupului;
- să nu impună membrilor grupului propriile nevoi, principii sau valori;
- să asigure fiecare membru că are dreptul să dispună de resursele grupului prin minimalizarea barierelor din interiorul acestuia și prin monopolizarea timpului;
- să se abțină de la orice legătură nepotrivită cu membrii grupului pe parcursul desfășurării acestuia;
- să creeze condițiile ca, într-un timp eficient, participanții să își câștige independența în raport cu grupul și consilierul;
- să folosească doar tehnicile în care a primit drept de practică, iar în cazul în care folosește procedee noi, să o facă doar cu supervizare;
- să interzică orice consum de alcool sau alte droguri, înaintea sau în timpul ședințelor de grup;
- să îi ajute pe adolescenți să își atingă scopurile personale propuse în cadrul activităților de grup;
- să acorde consultații individuale la cerere, atât între ședințele de grup, cât și după terminarea acestora, membrilor participanți.

Respectarea tuturor acestor responsabilități va permite consilierului ce conduce un grup de optimizare personală să sporească gradul de coeziune al grupului, gradul de implicare și de deschidere al fiecărui participant, precum și nivelul încrederii în sine în ceea ce privește evoluția personală.

2.3.2. Caracteristicile unui consilier eficient în grupul de optimizare personală pentru adolescenți

(Corey, Gerald, *Theories and practice in Counseling and Psychotherapy*, Ed Brooks, Cole, California, 1990)

Consilierul este liderul formal al grupului de adolescenți. Că rolul lui este extrem de important în grup este de la sine înțeles. Care sunt, însă, acele caracteristici ale acestui lider, menite să asigure desfășurarea cu succes a activităților de grup și, implicit, atingerea obiectivelor propuse?

O bună cunoaștere de sine

Este fundamentală pentru un lider de grup și mai ales pentru un consilier, al cărui rol este de a-i ajuta pe alții să se cunoască mai bine pentru a putea evolua.

Consilierul poate dobândi o bună cunoaștere de sine dacă parcurge demersurile unui proces de analiză personală, în cadrul unui grup specific sau individual, în spațiul unui cabinet de consultanță psihologică.

Prezenţa

Se referă la capacitatea consilierului de a fi prezent nu numai fizic în grupul de adolescenţi, ci mai ales emoţional şi cognitiv. Adolescenţii sunt foarte mult impulsionaţi în procesul de explorare de către acei consilieri care rezonează emoţional la bucuriile şi durerile lor, fiind capabili să îi însoţească în procesul de explorare a stărilor lor emoţionale, uneori conflictuale.

Liderii grupului se pot implica emoţional în grup conştientizând şi acceptând propriile reacţii emoţionale. Aceasta nu înseamnă că ei trebuie să vorbească în cadrul întâlnirilor de grup de situaţii din viaţa lor care le-au provocat supărare sau bucurie. Acceptarea propriilor reacţii emoţionale facilitează manifestarea compasiunii şi empatiei consilierului în raport cu membrii grupului. El trebuie să aibă, în acelaşi timp, conştiinţa deosebirii între propria sa experienţă şi experienţa adolescenţilor din grup. Astfel, prezenţa sa în grup va fi adecvată şi eficientă.

Deschiderea şi Empatia

Deschiderea consilierului în raport cu sine, dar şi cu ceilalţi facilitează comunicarea autentică în grupul de optimizare personală.

Deschiderea liderului determină deschidere la membrii grupului.

Empatia are în vedere capacitatea consilierului de a înţelege şi rezona emoţional cu membrii grupului.

Curajul

- de acceptare a propriei vulnerabilităţi;
- de confruntare cu altul;
- de a acţiona în concordanţă cu propriile principii;
- de a fi în contact cu propriile emoţii;
- de a fi direct şi sincer cu membrii grupului;
- de a admite greşelile de percepţie.

Dorinţa de a modela şi Puterea personală

Prin comportamentul lor, liderii de grup pot determina formarea unor norme de grup, cum ar fi: deschiderea, acceptarea celorlalţi, seriozitatea scopurilor propuse etc. Acest lucru se întâmplă atunci când consilierul uzează de poziţia sa de lider şi promovează, prin exemplu personal, anumite tipuri de atitudini şi comportamente la care adolescenţii aderă datorită fenomenului de contagiune.

Puterea personală se referă la forţa şi dinamica personalităţii conducătorului de grup. Consilierul are această calitate atunci când ştie cine este, ce doreşte şi-şi cunoaşte resursele care l-ar putea ajuta să se transforme, lucru posibil numai dacă acesta are o minimă analiză personală.

Puterea personală implică, aşadar, încrederea în sine a consilierului. Adolescenţii observă cu mare uşurinţă faptul că liderul lor de grup ştie ce face şi atunci încrederea în posibilele valenţe curative ale grupului de optimizare umană creşte.

Puterea exemplului personal acţionează ca un reper vital pentru adolescenţii aflaţi într-o perioadă de transformări intense, cu atât mai mult cu cât ea provine de la consilierul(a) grupului.

Disponibilitatea de a-i ajuta pe alții

Este o caracteristică esențială a consilierului care lucrează cu grupul de adolescenți. A fi disponibil înseamnă a fi capabil să asculți, să oferi suport emoțional, să fii creativ, să fii alături de celălalt și să-l ajuți în procesul de explorare personală.

Un consilier de grup poate lucra eficient numai atunci când este disponibil emoțional să facă acest lucru. Atunci când este indisponibil trebuie să-și asume responsabilitatea amânării susținerii întâlnirilor de grup.

Simțul umorului

Capacitatea de a vedea dimensiunea umoristică a condiției umane este foarte importantă, mai ales pentru un consilier care lucrează cu adolescenții ce se află la vârsta trăirii cu o maximă intensitate a conflictelor interioare.

Inventivitatea

Capacitatea de a fi creativ în mod spontan este cea mai importantă caracteristică a unui lider de grup pentru adolescenți. Rutina nu este deloc pe placul acestei categorii de vârstă, care are nevoie permanent de ceva nou pentru a-și putea testa limitele. Așadar, pentru a facilita adolescenților creșterea personală, consilierul trebuie să renunțe la tehnicile obișnuite și să descopere noi modalități de a aborda grupul.

Deschiderea către noi experiențe

Personalitatea unui consilier este în mare parte determinată de experiența sa în ceea ce privește diferitele dimensiuni ale vieții. O săracă experiență de viață limitează capacitatea de înțelegere a consilierului în raport cu lumea psihologică a clienților săi, care implică diferite valori conturate în anumite experiențe de viață.

Sunt capabili consilierii care nu au cunoscut niciodată singurătatea, angoasa sau bucuria să înțeleagă clienții care trăiesc aceste stări? Pot empatiza consilierii care au dus o viață liniștită cu clienții care au avut o viață dramatică? Bineînțeles. Este imposibil ca un consilier să fi trecut prin toate experiențele de viață prin care au trecut clienții săi. Dar el trebuie să vină în întâmpinarea sau să fie deschis la experiențele de viață ale acestora.

Vigoarea

Un lider de grup are nevoie atât de forță fizică, cât și de forță psihologică, mai ales când are de-a face cu un grup de adolescenți. El trebuie să fie activ, atent și foarte creativ pe parcursul întregii întâlniri de grup. Asta înseamnă că un consilier trebuie să fie conștient de propriile sale disponibilități energetice și să dispună de mecanisme de încărcare și rulare eficientă a acestora.

Încrederea în eficiența proceselor de grup

Un consilier care nu crede în forța transformativă a proceselor de grup reușește, cu succes, să transmită neîncrederea sa membrilor participanți. Efectul? Compromiterea atingerii obiectivelor propuse sau destrămarea grupului.

2.3.3. Caracteristicile grupului de optimizare personală pentru adolescenţi

2.3.3.1. Ce este grupul de optimizare personală?

Grupul de optimizare este centrat pe dezvoltarea personală a fiecărui participant. Iniţial a fost creat pentru acei oameni care vor să înveţe să comunice mai bine cu ceilalţi, având conştiinţa valorilor şi emoţiilor personale. Membrii grupului aveau posibilitatea de a interacţiona aici şi acum unii cu alţii şi de a descoperi noi strategii de comunicare partenerială.

În prezent, un astfel de grup oferă participanţilor posibilitatea de a se cunoaşte mai bine pe sine, de a-şi descoperi resursele personale şi de a le valorifica în interacţiunea cu ceilalţi, astfel încât aceasta să fie productivă pentru fiecare.

Pentru adolescenţii care se află la vârsta descoperirii de sine, a dobândirii propriei independenţe, un astfel de grup nu poate decât să le vină în ajutor. El le deschide drumul pentru creionarea unei personalităţi adaptate cerinţelor sistemului social, oferindu-le în felul acesta echilibrul psihologic. Facilitează comunicarea sinceră, deschisă, dezvoltarea unor sentimente de încredere şi acceptare de sine prin integrarea în grup. Permite, de asemenea, realizarea unei comunicări empatice, exersarea unor roluri şi a unor comportamente asertive.

2.3.3.2. Cum planificăm un astfel de grup?

Deşi este o componentă esenţială a lucrului cu grupul de adolescenţi, practica a demonstrat că, adeseori, planificarea activităţilor de grup este ignorată de către consilieri. Datorită acestui fapt, multe dintre astfel de grupuri pot eşua. Apar fenomene precum: abandonuri excesive, absenteism frecvent, slabă motivaţie de participare, absenţa suportului parental, coeziunea redusă a grupului şi, implicit, dezvoltarea unui cadru insecurizant pentru deschidere emoţională.

Planificarea grupului de optimizare personală pentru adolescenţi este deci o condiţie absolut necesară pentru atingerea obiectivelor propuse. O astfel de planificare constă în abordarea unei serii de elemente inter-corelate ca: delimitarea componenţei şi a structurii grupului, identificarea nevoilor participanţilor, formularea scopurilor grupului şi a regulilor de grup, organizarea activităţilor şi stabilirea metodologiei de evaluare a activităţii desfăşurate.

2.3.3.3. Este important locul de desfăşurare?

Contextul social şi/sau instituţional se referă la condiţiile existente în instituţia în care se organizează grupul şi în întreaga comunitate, condiţii ce pot influenţa atât consilierul, cât şi modul de desfăşurare a consilierii de grup.

Misiunea instituţiei, filozofia, politicile, cultura şi atitudinea acesteia faţă de lucrul în grup va avea un rol major în succesul sau eşecul consilierii. De aceea, este important să existe o pregătire a tuturor celor din instituţia în care va avea loc grupul de optimizare. Astfel, tot personalul instituţiei va fi mai deschis şi va facilita toate activităţile legate de grup.

Instituția va fi cea care trebuie să ofere sau să aleagă spațiul necesar desfășurării activității de optimizare personală. Deși nu există un loc ideal pentru grupurile de optimizare, este indicat ca spațiul să aibă anumite caracteristici, cum ar fi:

- să fie suficient de **larg** pentru a încăpea lejer toate persoanele din grup (adolescenții și echipa de consilieri);
- să fie **curat**, bine **aerisit** și **luminat**; iluminatul se poate modifica în funcție de caracteristicile exercițiilor care se vor lucra (de ex., la exercițiile de relaxare intensitatea luminii trebuie diminuată);
- să fie relativ **izolat fonic**, în sensul că activitățile de grup nu trebuie perturbate de zgomotele din restul instituției unde se lucrează;
- să fie **izolat de privirile altora sau de alte perturbări exterioare** (pentru a se asigura intimitatea și confidențialitatea);
- să fie dotat cu **mochetă** și alte accesorii (perne, saltele, plante, tablouri sau afișe) pentru a crea sentimentul de confort, intimitate, căldură.

2.3.3.4. Care este componența și structura grupului?

Unul dintre criteriile des folosite în organizarea unor grupuri de dezvoltare personală pentru adolescenți este cel al omogenității și eterogenității. Grupul poate fi eterogen în ceea ce privește sexul, proveniența socială, religioasă, etnică, națională etc. Omogenitatea are în vedere criteriul vârstei și nivelul de dezvoltare intelectuală.

Este deosebit de important ca în organizarea unui grup de optimizare personală pentru adolescenți persoanele semnificative din viața acestora să fie informate (părinți, tutori, educatori – mai ales în cazul adolescenților aflați în centrele de plasament). În felul acesta membrii grupului pot beneficia de suportul lor. Activitatea consilierului poate fi ferită și ea în felul acesta de lipsa de cooperare a părinților (educatori, tutori etc.) sau chiar de sabotarea, inconștientă sau nu, din partea acestora.

2.3.3.5. Se lucrează în echipă?

În grupul cu adolescenți se obișnuiește a se lucra în echipă formată din doi consilieri. Acest lucru asigură eficiența crescută a activității de optimizare personală, datorită posibilităților de a avea un mai bun control asupra dinamicii de grup. În cazul în care cei doi consilieri sunt de sexe diferite sunt facilitate proiecțiile parentale, deschizându-se astfel calea lucrului asupra problemelor emoționale determinate de interacțiunile deficitare parental-filiale. Cel mai important aspect într-o astfel de situație este construirea unui parteneriat puternic între cei doi consilieri, bazat pe încredere reciprocă, comunicare, susținere și flexibilitate. De asemenea, sunt necesare întâlniri de 30–60 de minute pre- și post- grup pentru a discuta planul și, respectiv, efectele activității desfășurate (observații asupra evoluției membrilor grupului, asupra evoluției grupului în ansamblu, eventuale rezistențe apărute atât din partea membrilor grupului, cât și a consilierilor, verbalizarea trăirilor consilierilor, a contratransferului etc.).

Cu toate acestea, munca în echipă nu este obligatorie, datorită posibilelor diferențe de opinie, conducere, stil personal. De aceea, fiecare consilier își poate alege modul lui specific de lucru, care să ducă la cele mai bune performanțe.

2.3.3.6. Cum selectăm participanţii la grup?

Numărul optim pentru buna desfăşurare a unui grup de optimizare personală este de **10**, maxim **12** persoane.

Alegerea participanţilor se face în urma exprimării dorinţei de participare a adolescenţilor sau în urma recomandărilor făcute de consilier, profesor, diriginte, pedagog etc. În acest ultim caz adolescentul va fi primit în grup numai după ce acesta şi-a exprimat acceptul de participare. Evident, înainte de debutul activităţilor grupului se va face diagnoza particularităţilor de personalitate a participanţilor, în vederea construirii unui modul de optimizare personală adaptat nevoilor participanţilor. Pentru o bună diagnoză este indicat să avem:

1. un interviu preliminar cu adolescenţii;
2. testare psihologică, ce va consta în aplicarea unor teste proiective (testul „Desenează o persoană", Testul Familiei, Testul Arborelui), pentru a strânge informaţii despre profilul psihologic al participanţilor la grup;
3. discuţie cu părinţii sau tutorii adolescenţilor (acolo unde acest lucru este posibil), pentru a obţine consimţământul lor privind participarea la grup şi pentru a afla mai multe detalii despre ei.

Interviul preliminar cu adolescenţii va conţine, pe lângă informarea despre scopul şi desfăşurarea grupului, o evaluare a interesului lor faţă de participarea la un astfel de grup şi a nevoilor, problemelor, preocupărilor şi resurselor lor, a situaţiei lor de viaţă. De asemenea, psihologul trebuie să apeleze şi la strategiile unei bune observaţii, pentru a surprinde elementele de vulnerabilitate care nu reies din comunicarea verbală.

Conform eticii profesionale, adolescenţii trebuie informaţi cu privire la scopul grupului – optimizarea personală / dezvoltarea umană. Este deosebit de important ca ei să accepte în cunoştinţă de cauză să participe la acest grup, pentru a se implica activ şi conştient în activităţile ce se vor desfăşura.

Discuţia cu părintele sau tutorele – acolo unde este posibil – va avea loc separat de interviul cu adolescentul / adolescenta, după ce psihologul a decis că fata este selectată pentru grup, conform criteriilor specificate mai sus. El va urmări obţinerea unor **date suplimentare** despre adolescent(ă) şi a **consimţământului** părintelui / tutorelui.

Datele despre adolescenţi se vor referi la:

1. situaţia familială;
2. numărul de fraţi şi relaţiile adolescentului cu ei;
3. relaţiile dintre părinţi şi copii, în special cu adolescentul(a) respectiv(ă);
4. caracteristicile adolescentei(lui) (din punctul de vedere al părintelui / tutorelui);
5. eventualele dificultăţi, sensibilităţi, probleme medicale care ar putea afecta desfăşurarea activităţilor de grup (de ex.: alergii, astm, boli psihice, diverse handicapuri etc.).

Consimţământul va fi obţinut pe baza unei bune informări cu privire la scopul, durata, perioada şi locul desfăşurării activităţilor.

În concluzie, *înaintea debutului activităților de grup, consilierul realizează:*
- ***evaluarea** – nevoilor, problemelor, resurselor etc.;*
- ***screening-ul** – determinarea gradului de potrivire a potențialilor membri ai grupului pentru grup;*
- ***implicarea** – dezvoltarea unei alianțe de lucru cu potențiali participanți și părinții (tutorii) acestora;*
- ***educarea** – oferirea de informații despre valoarea grupului și modul în care el vine în întâmpinarea nevoilor membrilor;*
- ***orientarea** – o scurtă discuție referitoare la specificul viitoarelor întâlniri de grup și obiectivele sale;*
- ***contractul** – un acord de principiu între membrii grupului, consilier și nevoile sau scopurile instituției care oferă acest tip de serviciu, la care se adaugă clarificarea procedurilor și metodelor care urmează să fie folosite în grup și revizuirea așteptărilor adolescenților și consilierului.*

2.3.3.7. Fișa adolescentului

Vă oferim drept ghid o fișă de înregistrare atât a datelor de diagnoză, a contractului de participare, cât și a datelor de evoluție și de evaluare a evoluției clienților, în cazul nostru, a adolescenților, ca urmare a participării lor la grupul de optimizare personală.

I. EVALUAREA

EVALUAREA INIȚIALĂ

1. interviu realizat cu adolescentul și eventual familia sa (unul dintre părinți sau o altă rudă apropiată);
2. teste aplicate adolescentului (de exemplu: teste proiective, de personalitate);
3. scurtă caracterizare a adolescentului de la pedagog / profesor / îngrijitor.

EVALUAREA PERMANENTĂ

1. diagnostic experiențial;
2. observație;
3. feed-back din partea clientului (adolescentului);
4. retestarea.

EVALUAREA FINALĂ

1. interviu realizat cu adolescentul;
2. teste aplicate adolescentului;
3. scurtă caracterizare a adolescentului de la pedagog / profesor / îngrijitor / eventual membri ai familiei sau rude care îl au în grijă.

II. DIMENSIUNEA CONTRACTUALĂ

- un set de obiective și numărul de ședințe (12, de obicei);
- programul de lucru;

- semnarea contractului de participare;
- alte atribuţii şi responsabilităţi;
- condiţiile de încetare sau prelungire a contractului.

III. ÎNREGISTRAREA PROCESULUI
- planul de intervenţie;
- probleme lucrate;
- probleme apărute;
- strategii şi tehnici de intervenţie;
- noi obiective;
- autoevaluarea consilierului (pentru supervizare).

IV. RAPORT FINAL SCRIS REZUMATIV LA ÎNCHEIEREA CONTRACTULUI
- achiziţii realizate de-a lungul activităţilor de grup;
- puncte vulnerabile existente;
- recomandări pentru intervenţii psihologice ulterioare (individuale sau de grup).

2.3.3.8. CONTRACT

Încheiat astăzi .... între:

1. **Psihologul** .... de la .... şi
2. **Adolescentul(a)** ...., în vârstă de ... ani, de la ....

prin care psihologul se angajează:
- să organizeze grupul la datele .... şi în locul ....;
- să păstreze confidenţialitatea;
- să accepte necondiţionat toţi participanţii la grup, fără a face vreo discriminare de orice fel (vârstă, sex, rasă, etnie, educaţie, origine familială, situaţie economică etc.);
- să ofere suport şi ajutor psihologic pe parcursul întâlnirilor de grup.

iar adolescentul(a) se angajează:
- să participe activ la toate întâlnirile de grup;
- să păstreze confidenţialitatea;
- să ajute la buna desfăşurare a activităţilor de grup, respectând regulile grupului.

În cazul în care una din părţi nu va respecta condiţiile stipulate mai sus, atunci contractul va fi renegociat.

Sunt de acord cu toate cele specificate în acest contract,

Psiholog, **Adolescent,**

2.3.3.9. Cum formulăm şi evaluăm obiectivele specifice ale grupului?

Se realizează cât mai clar şi simplu cu putinţă, după o analiză atentă a datelor obţinute în urma evaluării psihologice a adolescenţilor. Ele vor fi formulate:

- pentru grup, în ansamblu;
- pentru fiecare membru în parte.

Este posibil ca adolescenţii să formuleze scopurile utilizând un limbaj diferit de cel al consilierilor, adecvat vârstei lor. Este foarte important însă ca înţelesul / sensul obiectivului să fie acelaşi atât pentru adolescenţi, cât şi pentru consilier.

Atât consilierul, cât şi membrii grupului trebuie să fie conştienţi de faptul că, la un anumit moment al desfăşurării activităţilor de grup, obiectivele se pot modifica / schimba în funcţie de evoluţia dinamicii de grup şi de situaţiile neprevăzute care pot apărea în timp.

În ce măsură obiectivele au fost atinse sau nu se poate constata atât pe parcursul desfăşurării grupului (după fiecare întâlnire), cât şi după terminarea numărului de întâlniri propuse.

Evaluarea obiectivelor de-a lungul desfăşurării dinamicii de grup este necesară, deoarece ea îi oferă feed-back consilierului şi, în acelaşi timp, posibilitatea de rectificare şi adaptare a planului iniţial la nevoile persoanelor din grup.

2.3.3.10. Cum organizăm activităţile grupului?

Orice activitate destinată adolescenţilor necesită o bună structurare.

Structurarea se referă la:

- aranjamentele concrete pe care consilierul le face pentru a facilita desfăşurarea grupului, cum ar fi: spaţiul, timpul, resursele, finanţele;
- paşii iniţiali pe care consilierul îi face spre construirea parametrilor necesari securităţii emoţionale a membrilor grupului, cum ar fi: intimitate, confidenţialitate, sugestii pentru contactul cu părinţii şi alte persoane semnificative, precum şi alte reguli de bază pentru siguranţa fizică şi emoţională din grup.

Cu alte cuvinte, **structura oferă sentimentul ordinii, stabilităţii şi consistenţei în grup**. Acest lucru este vital pentru toţi adolescenţii, dar mai ales pentru cei care au crescut în medii familiale instabile. Elementele structurii includ:

- **facilităţi fizice**: spaţiu, echipament, aranjarea adecvată a spaţiului în concordanţă cu scopul şi structura grupului şi asigurarea intimităţii grupului prin limitarea accesului în cameră în timpul lucrului (se poate încuia uşa, se pot pune semne sau mesaje pe uşă, de genul „Nu deranjaţi", „Aici se lucrează. Mulţumim pentru acordarea unor momente de linişte");
- **timpul**: când se întâlneşte grupul, cât durează fiecare întâlnire şi care este perioada de timp de desfăşurare;
- **securitate**: reguli pentru siguranţa emoţională şi fizică, pentru confidenţialitate;
- **relaţii colaterale**: claritate referitoare la natura implicării părinţilor şi altor persoane care au legătură cu membrii grupului;

- **disponibilitatea unor servicii de suport**: cum ar fi cele medicale pentru situații deosebite ce pot apare în grup, servicii de îngrijire a copiilor pentru adolescenții-părinți;
- **asigurarea transportului** adolescenților dacă acest lucru este necesar.

În organizarea activității de optimizare și în stabilirea structurii acesteia consilierul trebuie să manifeste flexibilitate, creativitate în utilizarea spațiului pe care îl are la dispoziție, pentru a-l face cât mai primitor, stimulativ, vesel, în concordanță cu nevoile de vârstă ale adolescenților. Sugerăm folosirea unor culori calde, a unor afișe sau postere semnificative pentru temele abordate în grup, a unui fond muzical adecvat exercițiilor propuse, a altor materiale atractive pentru adolescenți (reviste, jucării de pluș, plastilină, creioane colorate, pernițe, saltele etc.)

Dată fiind nevoia lor de afirmare și de dobândire a independenței personale, adolescenții pot fi implicați în procesul de diversificare a resurselor existente și de soluționare a eventualelor dificultăți apărute în cursul activităților.

2.3.3.11. Se stabilesc reguli de grup?

Orice grup necesită stabilirea unor reguli sau limite. Unele reguli trebuie stabilite de la început, cum sunt cele referitoare la confidențialitate și siguranță. Specificitatea fiecărei reguli depinde de instituția care oferă servicii de acest tip, de consilier și de grup. Regulile și normele comportamentale vor continua să fie negociate cu adolescenții de-a lungul activităților grupului. Este necesar să se aibă în vedere tendința adolescenților de a stabili reguli și de a le respecta cu mare rigurozitate.

Exemple de reguli de grup:

1. Să ne exprimăm clar, concis și direct.
2. Să îl ascultăm pe cel care vorbește până termină ce are de spus.
3. Să criticăm opinia și nu persoana.
4. Să vorbim pe rând.
5. Să ne respectăm unii pe alții.
6. Să participăm cu toții la aranjarea sălii după activitatea de grup.
7. Să încurajăm participarea fiecărui membru.

Regulile au și rolul de a limita anumite comportamente care pot perturba activitatea grupului. Adolescenții pot fi foarte gălăgioși, nepoliticoși sau expansivi. De aceea este important să se stabilească limite rezonabile și clare încă de la început.

Chiar de la început trebuie specificate regulile care sunt negociabile și cele care nu sunt negociabile.

Exemplu de *reguli nenegociabile:*

1. Nu avem voie să discutăm despre ce se întâmplă în grup, decât referitor la propria persoană.
2. Nu folosim cuvinte urâte.
3. Nu distrugem echipamentul aflat în dotare.

Dacă un adolescent încalcă o regulă atunci acest lucru poate fi supus discuţiei de grup şi stabilite consecinţele acestui comportament. Comportamentele autoritare („Eu, consilierul, hotărăsc ce e de făcut acum când regula a fost încălcată") şi de ignorare („X a încălcat regula, dar trec cu vederea considerând acest lucru puţin important") ar fi bine să fie evitate.

2.3.3.12. Cum asigurăm confidenţialitatea?

Deşi este foarte importantă, nu întotdeauna este uşor de realizat. Dat fiind că adolescenţii au multe contacte în afara grupului de optimizare (locuiesc împreună, învaţă la aceeaşi şcoală), cresc şansele ca această regulă să fie încălcată, spre deosebire de situaţia în care membrii grupului se întâlnesc doar în contextul grupului. Asta nu înseamnă că există un cadru ideal pentru desfăşurarea grupului. De aceea cadre diferite vor necesita abordări diferite în ceea ce priveşte negocierea regulilor de intimitate şi de confidenţialitate.

Trei elemente sunt fundamentale în negocierea regulilor:

- *Exprimarea diferenţelor de opinie;*
- *Respectul reciproc;*
- *Stabilirea unui consens între membrii grupului.*

2.4. Grupul de dezvoltare personală centrat pe formarea şi asumarea identităţii psihosexuale, pe pregătirea adolescenţilor pentru viaţa de cuplu şi viaţa de familie

2.4.1. Structură şi rezultate obţinute

Pornind de la datele de cercetare prezentate mai sus, în această lucrare, am construit un modul pilot de dezvoltare personală pentru adolescenţi centrat pe formarea şi asumarea identităţii psihosexuale, pe pregătirea pentru viaţa de cuplu şi viaţa de familie. Acest modul are la bază principiile orientărilor de tip umanist, experienţialist. Am utilizat o serie de tehnici psihodramatice şi artterapeutice pentru a facilita experimentarea aici şi acum a unor situaţii de viaţă trecute, prezente şi viitoare, care să-i ajute pe adolescenţi să-şi formeze şi să-şi asume o identitate de gen adecvată sexului biologic. Modulul propus a fost realizat în 12 şedinţe şi a fost experimentat pe două loturi de adolescenţi, 20 de liceeni cu vârste cuprinse între 15 şi 19 ani. Logica structurării acestuia a fost următoarea:

- realizarea coeziunii grupului şi familiarizarea cu tehnicile gestalt – expresive;
- lucrul asupra modelelor parental – filiale pentru integrarea unor elemente ale Umbrei, Animei negative şi Animusului negativ;
- exersarea unor comportamente de sex-rol, specifice sexului biologic din perspectiva teoriei egalitariste, care respectă principiul complementarităţii dintre bărbat şi femeie.

Evaluarea iniţială şi finală a celor două loturi experimentale a fost realizată cu ajutorul următoarelor instrumente: testul persoanei, testul familiei, o fişă de autoevaluare şi o grilă de interviu. Compararea rezultatelor a scos în evidenţă progresele realizate pe axa feminitate – masculinitate de către adolescenţi, orientarea fiind mai aproape de polul corespunzător sexului biologic.

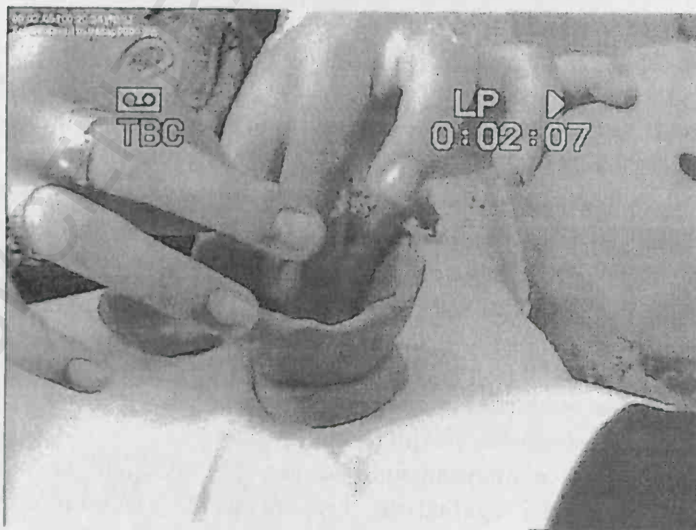
În urma a numeroase grupuri de optimizare personală realizate în cabinetul de consiliere al şcolii am constatat că este foarte important ca într-un astfel de grup să existe o parte a întâlnirilor centrate pe analiză personală, ţinând cont de tema grupului, urmate apoi de o serie de întâlniri care să permită experimentarea şi exersarea unor noi comportamente. O astfel de intervenţie este justificată de caracteristicile de vârstă ale adolescenţilor: nevoia de a cunoaşte, de a înţelege, de a experimenta, de a face alegeri personale. De altfel, în modulul propus am acordat un spaţiu mai amplu părţii de analiză personală.

Au existat practic trei secţiuni corespunzătoare celor trei obiective fundamentale ale grupului.

Iată prezentate mai jos câteva din tehnicile utilizate pentru fiecare secţiune în parte.

Secţiunea 1 a permis structurarea la nivelul grupului a unui climat de încredere, de acceptare necondiţionată care să faciliteze autodezvăluirea şi explorarea personală, precum şi familiarizarea cu tehnicile de lucru, obişnuirea participanţilor cu lucrul centrat „aici şi acum" asupra experienţelor personale.

Modelarea în plastilină a unui obiect care să fie reprezentativ pentru fiecare participant la grup permite atât familiarizarea cu tehnicile experienţiale de tip creativ, cât şi facilitarea intercunoaşterii participanţilor. Realizarea unei poveşti cu toate obiectele realizate, poveste scrisă, de asemenea, de către participanţi, va facilita formarea coeziunii de grup, absolut necesară pentru ca adolescenţii să fie deschişi procesului de analiză personală.



Eroul preferat – este un exercițiu psihodramatic ce facilitează atât autoexplorarea, cât și diagnoza participanților. Adolescenții primesc sarcina de a realiza împreună o piesă de teatru în care să introducă fiecare eroul preferat. Exercițiul are și rolul de a realiza coeziunea grupului.

Secțiunea 2 a avut drept țintă analiza personală a adolescenților, analiză centrată pe conștientizarea unor elemente de Umbră și a unora ce țin de Anima negativă sau Animusul negativ formate în relație cu figurile parentale. Lucrul asupra Umbrei și asupra complexelor contrasexuale negative este extrem de necesar pentru ca ele să poată fi integrate în structura Eului și a complexului sexual, iar adolescenții sa-și poată integra o bună identitate de sex-rol, corespunzătoare, evident, sexului biologic. Procedând astfel, ne putem aștepta ca o serie de pattern-uri comportamental – relaționale distructive din familia de origine să nu se mai repete la nivelul cuplului adolescentului de azi și al adultului de mâine.

Fotografie de familie

„Gândește-te pentru o clipă la familia ta. Oprește-te la fiecare membru al familiei tale și observă-l cu atenție! Cum este el? Ce-l caracterizează? Cum este relația ta cu el? Observă ce te atrage și ce nu te atrage la el.

Creionează acum o fotografie de familie pe foaia de hârtie din fața ta folosind diferite simboluri.

Privește acum fotografia realizată și observă modul în care te situezi tu față de ceilalți membri ai familiei tale. Încearcă să afli ce te face să fii la o distanță mai mare sau mai mică de fiecare membru al familiei tale. Care este relația ta cu ei și care sunt trăirile tale în raport cu ei?"



Moștenire de familie

„Împarte foaia în patru și ilustrează în fiecare secțiune:

1. ce ai moștenit;
2. ce ți-ar plăcea să moștenești;
3. ce ți-ar fi cel mai neplăcut să moștenești;
4. ce ți-ar plăcea să moștenească copiii tăi."

Secţiunea 3:

În această parte a intervenţiei de optimizare personală centrată pe formarea şi asumarea identităţii psihosexuale am urmărit ca adolescenţii să descopere şi să exerseze nişte comportamente de sex–rol specifice. **Tehnicile Virginiei Satir**, propuse pentru a fi utilizate în cadrul psihoterapiei comunicaţionale de familie, au fost folosite cu succes în cadrul acestei secţiuni, pentru conştientizarea relaţiilor de dependenţă sau simbioză emoţională a adolescenţilor şi a rolurilor pe care şi le pot asuma într-o relaţie de dominator sau de supus (I. Mitrofan, D. Vasile, pp. 58–62).

1. Poziţia „Facem faţă lumii împreună"

Exerciţiul se efectuează în diadă şi este necesar conştientizării avantajelor şi dezavantajelor unei relaţii de co-depedenţă.

„Staţi spate în spate, cu braţele înlănţuite. Pretindeţi că sunteţi bucuroşi şi vioi. Puteţi privi fiecare în jur, înfruntând lumea. Dacă unul dintre voi doreşte să înconjoare camera, faceţi-o fără să vă daţi drumul la mâini. Spuneţi dacă puteţi face şi altceva în afara drumului pe care îl străbateţi împreună, în această poziţie? Dacă unul dintre voi vrea să se aşeze şi să citească o carte în timp ce celălalt străbate drumul respectiv, o poate face? Vă puteţi simţi protejat, dar, de asemenea, înlănţuit, cramponat… Analizaţi tot ce simţiţi în legătură cu această poziţie." (I. Mitrofan, D. Vasile, 2001).

2. Poziţia „Tu şi numai tu"

Acest exerciţiu facilitează surprinderea efectelor unei posibile relaţii de tip simbiotic între parteneri.

„Stând faţă în faţă, cu braţele înlănţuite" („Ce mai contează lumea din afară") este o poziţie-metaforă pentru conştientizarea relaţiei excesiv de posesive, cu distanţa emoţională absentă. Relaţia creează experimentarea limitelor autonomiei personale. La întrebarea „Ce vrei să faci pe cont propriu?" se produc insight-uri semnificative privind dependenţa sau presiunea psihologică („sufocant"). Un răspuns tipic din partea partenerului înlănţuit este: „Mă simt împins în afară" (I. Mitrofan, D. Vasile, 2001).

3. Poziţia „Pe un piedestal"

Unul dintre parteneri este aşezat pe un scaun, iar celălalt la picioarele lui, pe podea. Îşi explorează amândoi sentimentele şi apoi îşi schimbă rolurile. Sunt conştientizate avantajele şi dezavantajele fiecărei poziţii pentru fiecare partener şi pentru relaţie în ansamblul ei.

4. Poziţia „oscilaţie liberă"

O astfel de provocare permite adolescenţilor accesul la descoperirea unui model de convieţuire care ar putea aduce beneficii multiple ambilor parteneri ai unei relaţii.

„Stând faţă în faţă, apropiaţi-vă atât cât să vă fie bine. Ce simţiţi? Mişcaţi-vă liber în sens „du-te vino". Atingeţi-vă unul pe altul. Duceţi-vă fiecare pe drumul lui şi întoarceţi-vă. Relaţia voastră poate atinge acest ideal?!" Se explorează sentimentele trăite de fiecare partener într-o astfel de relaţie (I. Mitrofan, D. Vasile, 2001).

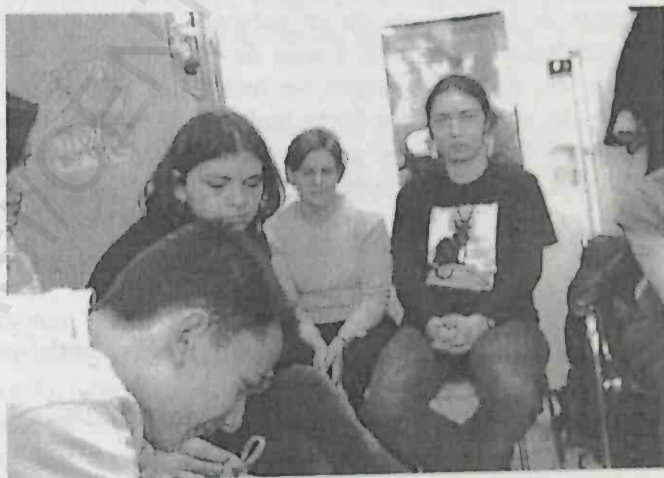
Un rol deosebit de important pentru atingerea obiectivelor propuse în această secţiune l-au avut micile **scenarii de tip psihodramatic**, în care adolescenţii au

descoperit modalităţi de a intra în relaţie cu un partener de sex opus şi de a menţine o astfel de relaţie. ***„Îmi place băiatul acesta. Cum procedez?", „Prima întâlnire în faţa şcolii", „Azi, mergem la cofetărie!"*** – sunt scenariile propuse pentru acest grup, scenarii izvorâte din necesitatea de a veni în întâmpinarea nevoilor adolescenţilor participanţi. Punerea în scenă a unor astfel de scenarii a permis participanţilor să afle ce poate trăi o fată sau un băiat la întâlnirea cu băiatul sau fata care-i place. Au descoperit emoţii, temeri, stângăcii pe care au învăţat apoi să le depăşească. Au exersat o serie de roluri şi comportamente într-un spaţiu securizant, cel al grupului, fapt care a facilitat manifestarea din plin a spontaneităţii şi creativităţii personale. Odată cu creşterea libertăţii de manifestare în diferite roluri specifice de sex, a sporit şi încrederea în sine şi în posibilităţile de afirmare a identităţii psihosociale.



Pentru a avea o imagine cât mai clară asupra modului în care am lucrat, vă prezint în continuare câteva exerciţii utilizate în cele două grupuri de adolescenţi, o serie de dialoguri purtate şi efectele obţinute în urma intervenţiilor de consiliere, efecte corespunzătoare obiectivelor propuse.

EROI ŞI EROINE



Obiective:

- surprinderea tipurilor de sex-rol cu care se identifică participanţii la grup;
- asigurarea autocunoaşterii şi cunoaşterii interpersonale;
- facilitarea realizării coeziunii de grup.

Materiale necesare: niciunul

Instructaj:

„Oferiţi-vă câteva momente şi gândiţi-vă la un erou preferat, poate fi un bărbat, poate fi o femeie. Important este să fie un erou sau o eroină pe care voi o apreciaţi sau care vă place din anumite puncte de vedere. Amintiţi-vă felul în care acesta sau aceasta vorbeşte, se mişcă, se comportă, are anumite idei sau valori care-i coordonează viaţa. Reamintiţi-vă ce vă place, ce vă fascinează la acest personaj sau ce puncte slabe îi găsiţi, evident dacă are şi aşa ceva... Sunteţi gata? (Se lasă câteva momente participanţilor la grup pentru a-şi contura o imagine cât mai clară despre eroul ales sau eroina aleasă.) Din acest moment deveniţi chiar eroul sau eroina pe care voi l-aţi ales sau aţi ales-o. Vă invit să mergeţi câţiva paşi prin încăpere, încercând să vă faceţi simţită prezenţa printre ceilalţi invitaţi astăzi aici. Iar apoi, vă propun fiecăruia să vă prezentaţi într-o manieră personală întregii adunări."

Strategii de valorificare a experienţei:

Participanţii la grup au fost încurajaţi să intre cât mai bine în rolul personajului ales de ei şi au fost ajutaţi de către psiholog şi ceilalţi participanţi la grup să ofere cât mai multe informaţii despre acesta. S-a stimulat foarte mult expresivitatea gestuală şi posturală, interacţiunea cu celelalte personaje.

După desfăşurarea tuturor prezentărilor am oferit adolescenţilor o foaie de hârtie A4 şi 5–7 minute în care să identifice şi să enumere afinităţile şi deosebirile dintre ei şi personajul ales.

Rezultate obţinute:

Acest exerciţiu a permis identificarea câtorva atribute de bază ale fiecărui participant la grup, crearea unei atmosfere de joc, de bună dispoziţie, cu efecte benefice în planul creşterii coeziunii de grup. De asemenea, a permis unor adolescente să conştientizeze preferinţa de identificare cu un personaj de sex opus, recunoscându-şi tendinţa de a manifesta destul de frecvent o serie de comportamente masculine, iar doi adolescenţi au observat că, deşi identificarea s-a realizat cu un personaj corespunzător identităţii lor psihosexuale, acestea aveau foarte multe atribute specifice sexului feminin, conform tipului tradiţional de feminitate: generozitate, nevoie de tandreţe, de a primi şi oferi iubire necondiţionată, sensibilitate foarte mare pentru muzică şi flori.

Exemple:

el

1) personaj: Arhitect – Octavian Iliescu;
2) descrierea personajului – credinţă în puteri supranaturale, putere de a iubi, inteligenţă, culturalizarea elevilor;
3) elemente de identificare: justeţe, nevoie de dreptate, informat, aspiraţii înalte, selectiv.

el

1) personaj: cântăreț de blues;
2) descrierea personajului: vorbire cu accent, plăcerea de a fi în compania celorlalți, înclinație către muzică, proză, plăcerea oferită de contemplarea naturii și în special a florilor;
3) elemente de identificare: nevoie de curaj, preferințele artistice, nevoia de ceilalți.

ea

1) personaj: Arhiepiscopul Bienvenue;
2) descrierea personajului: generozitatea, ajutarea aproapelui, oferirea de iubire necondiționată celor mai puțin apropiați (nu propriei soții), credincios;
3) elemente de identificare: viață liniștită, corectă, împlinită.

el

1) personaj: Forrest Gump;
2) descrierea personajului: generozitate, spirit de sacrificiu, modestie, credință în Dumnezeu;
3) elemente de identificare: curaj, putere de luptă, încredere în sine, nevoie de sprijin atunci când se află în dificultate.

ea

1) personaj: Războinic (fără nume);
2) descrierea personajului: Devotat, luptător, nevoie de libertate, furie față de oamenii răi, egoiști, care „trăiesc doar pentru ei și își doresc bogăție";
3) elemente de identificare: luptă pentru salvarea omenirii.

ea

1) personaj: Bunica ei;
2) descrierea personajului: responsabilă, activă, luptătoare;
3) elemente de identificare: hotărâtă, deschisă, energică.

ea

1) personaj: Fiica contelui Dufois;
2) descrierea personajului: puternică, credincioasă, luptătoare, voință;
3) elemente de identificare: nevoie de spiritualitate, rezistență fizică și psihică, preocupări sociale.

ea

1) personaj: Mama ei, d-na C.T.;
2) descrierea personajului: ține la principii, aprecierea oamenilor corecți, puternică, spirit de sacrificiu;
3) elemente de identificare: preocupări artistice, dragoste, comunicare bună.

ea

1) personaj: Mama ei, d-na Tamara;
2) descrierea personajului: spirit de lider, spirit organizatoric, luptătoare, obosită, iubire față de cei din jur, mai puțin credincioasă;
3) elemente de identificare: conștiinciozitate profesională, hotărâtă, implicată profesional, nevoie de dreptate, rațională.

ISTORIA ÎN IMAGINI A DEVENIRII MELE CA FATĂ, CA BĂIAT

Obiective:

- identificarea unor pattern-uri de comportament tipic feminine sau masculine;
- conştientizarea modelelor de identificare psihosexuală şi a efectelor acestora în plan comportamental;
- identificarea unor elemente de Anima sau Animus negativ şi reconvertirea lor în elemente pozitive.

Materiale necesare: coli albe sau colorate format A4, carioci, markere, creioane colorate

Instructaj:

„Vă invit de data aceasta la o călătorie uşor neobişnuită, o călătorie în timp, în trecut, până la cele mai vechi amintiri ale existenţei voastre, amintiri din copilărie, amintiri legate de persoanele importante din viaţa voastră, persoane care au avut un rol însemnat în dezvoltarea voastră ca fete sau ca băieţi, ca adolescenţi sau ca adolescente. Sunt persoane care v-au învăţat cum să vă purtaţi ca fată sau ca băiat în diferite împrejurări, ce e bine să faceţi sau ce este interzis să faceţi, sau au fost pentru voi modele masculine sau feminine de urmat sau nu. Luaţi-vă timp şi lăsaţi gândurile voastre să meargă înapoi în trecut şi deveniţi pentru câteva momente un spectator atent, foarte atent la filmul care tocmai a început să se deruleze. Este un film al cărui erou principal sunteţi chiar voi, de când eraţi mai mici şi până în momentul prezent, voi şi cei care de-a lungul anilor au fost lângă voi şi v-au îndrumat paşii, v-au ghidat, v-au sfătuit în momente importante. Oare ce v-au învăţat? Ce v-au arătat? Oare ce v-au spus? Ce-aţi aflat despre a fi bărbat sau a fi femeie? Lăsaţi filmul să se deruleze uşor, în ritmul lui, pentru a privi cu atenţie fiecare eveniment important al devenirii voastre ca adolescent sau ca adolescentă. Şi atunci când aţi terminat de parcurs acest film al vieţii voastre din trecut până în prezent, vă invit să luaţi o foaie de hârtie şi un creion sau mai multe din materialele aflate în mijlocul sălii şi apoi să vă aşezaţi comod într-un anumit loc din această încăpere."

Am oferit adolescenţilor timpul necesar pentru a-şi achiziţiona instrumentele de lucru şi pentru a se aşeza undeva în sală.

„Priviţi cu atenţie foaia de hârtie din faţa vostră, încercaţi să aflaţi cât mai multe lucruri despre forma, mărimea culoarea, asperitatea, fineţea sau greutatea ei. Şi, după ce aţi cunoscut-o suficient de bine, vă invit să marcaţi un punct pe ea cu ajutorul creionului din mâna voastră. Acest punct reprezintă momentul prezent al vieţii voastre. El marchează ceea ce sunteţi voi acum aici, adolescenţi şi adolescente. Încercaţi să marcaţi, pe restul foii, momentele importante ale vieţii voastre în care aţi descoperit ce înseamnă să fii băiat sau fată, în care aţi aflat cum poţi să fii băiat bun sau fată bună sau cum e bine să vă purtaţi."

Strategii de valorificare a experienţei:

Am oferit 10 minute adolescenţilor să creioneze această linie a timpului pe foaia de hârtie cu ajutorul materialelor puse la dispoziţie: creioane colorate, carioci, markere. Apoi desenele au fost aşezate în mijlocul grupului, iar fiecare adolescent a fost încurajat

să relateze celorlalţi membri ai grupului istoria personală a devenirii sale. Am evidenţiat împreună concepţia fiecăruia despre „a fi bărbat" sau „a fi femeie", ca şi efectele pe care intervenţiile educaţionale ale adulţilor le-au avut asupra dezvoltării lor ca băiat sau fată. Au fost identificate modelele masculine sau feminine preluate, integrate sau, din contră, cele respinse.

Rezultate obţinute:



Redau mai jos câteva dialoguri avute în timpul grupului pe baza desenelor realizate. Voi prezenta, de asemenea, şi unele comentarii pentru a evidenţia efectele acestor discuţii asupra adolescenţilor, dar şi pentru a releva posibile probleme pe care aceştia le au şi care ar putea avea repercursiuni negative în planul iniţierii şi dezvoltării unei relaţii de cuplu de durată, fundamentală pentru o familie.

Nicoleta: Fetele îşi ajută mamele la bucătărie. Asta mereu îmi spunea mama. Îmi place, nu zic nu. Dar în acelaşi timp şi la şcoală trebuie să fiu fată deşteaptă, să învăţ să pot fi pe picioarele mele.

C: Aşadar este important să fii o bună gospodină, dar şi o elevă cu performanţe...

Nicoleta: Şi în plus şi feminină.

C: Şi feminină, adică...

Nicoleta: Tatăl meu vitreg (de origine arabă) spune că fata este ca un geam pe care orice amprentă rămâne, iar ea trebuie să fie nepătată în faţa bărbatului...

C: Adică să fie perfectă?

Nicoleta: Da, mie mi se par idei preconcepute venite din mentalitatea lui orientală, dar chestia asta o am mereu în cap şi nu pot să scap de ea pentru că mi-o zice în fiecare zi...

C: Şi ce impact are acest lucru asupra ta?

Nicoleta: Ceea ce pretinde el mi se pare imposibil şi aş vrea să-l fac să gândească mai ca mine...

C: Adică?

Nicoleta: Aş prefera să nu mai trateze femeia ca pe un obiect, ci să privescă dincolo de înfăţişarea ei, să privească şi în interiorul ei...

C: Înţeleg că aşa ai vrea tu să fii privită?

Nicoleta: Da, dar uneori mă surprind depunând mari eforturi să arăt bine, să pozez bine în orice situaţie şi parcă vreau să fiu femeia perfectă pe care o vrea tata: şi frumoasă, şi deşteaptă şi bună gospodină... *(oftează)*

C: După cum spuneai te surprinzi depunând mari eforturi...

Nicoleta: Da, încerc să le fac pe toate: dacă reuşesc sunt tare mândră de mine, dacă nu, sunt niţel supărată, deşi îmi dau seama că n-ar trebui să am motive, dar se pare că şi eu îmi doresc să fiu perfectă!!!

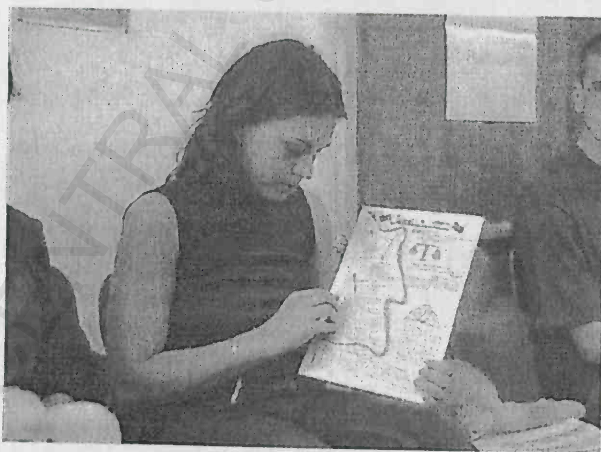
C: Care sunt riscurile acestui mod de gândire?

Nicoleta: Uneori obosesc şi uneori îmi afectează şi starea de sănătate...

C: Şi ce-ţi propui să faci?

Nicoleta: Cred că ar fi mai bine să încerc să fiu eu, să fac ceea ce simt nevoia să fac şi să mă las mai puţin influenţată de modul de gândire al tatălui meu vitreg.

Se poate observa cum această adolescentă este nevoită să se confrunte cu mitul femeii perfecte, al femeii hiperpotente, fapt ce o face să fie extrem de nesigură pe propria ei feminitate. În plan psihocomportamental acest lucru se concretizează în lipsa de stabilitate într-o relaţie, cu sentimente profunde de autoculpabilizare odată cu terminarea fiecărei relaţii. Toate acestea vin pe un fond de sensibilitate crescută la orice tip de abandon şi în mod special al abandonului unui bărbat, Nicoleta fiind abandonată la naştere de tatăl ei. Modelele orientale de feminitate pe care le impune tatăl vitreg atât ei cât şi mamei ei perturbă şi mai mult, comparativ cu adolescentele cu părinţi de origine română, procesul de formare şi asumare a propriei identităţi de gen.



Adrian: Cred că părinţii mei au vrut să mă facă mai întâi om şi apoi bărbat. Când eram foarte mic *mi-au spus să fiu mai liniştit* şi să nu mai fac atâta zgomot.

C: Şi ceea ce te făcea pe tine să fii mai zgomostos...

Adrian: Era un mod de a atrage atenţia asupra mea, „uitaţi-vă, exist!", era un mod de a-mi face simţită prezenţa...

C: Se pare că aveai nevoie să-ţi faci simţită prezenţa.

Adrian: Da, din totdeauna. Vroiam să arăt că şi eu am ceva de spus, că sunt viu şi nu pot face numai ceea ce mi se spune... *(v. perioada negativistă, perioada de primă separare)*

Apoi, mi se spunea *să fiu mai ordonat,* pe la 5-6 ani, pentru că îmi extindeam universul, punându-mi o amprentă personală peste tot... Mi-amintesc că era o dezordine fantastică: peste tot erau jucării, haine, tot felul de chestii, tot aşa ca să ştie lumea că am trecut pe acolo, să ies în evidenţă cumva, să mă diferenţiez de ceilalţi. Cred că între timp am început să mă închid în mine de atâta cicăleală şi să îmi petrec timpul prin casă, să mă joc în camera mea şi eram aşa mai inexistent... de la o extremă am trecut la cealaltă...

C: Adrian, ţi-aminteşti ce trăiai atunci când ţi se tot spunea: nu mai fii zgomotos, fii ordonat, stai cuminte...

Adrian: Era o chestie care mă nu reprezenta, era ca şi când mi se tăiau aripile, mi se interzicea ceea ce îmi plăcea foarte mult. Şi de atunci zic eu că am început să mă închid în mine şi cred că am făcut o mare greşeală dacă stau să privesc acum în urmă...

C: Am făcut o mare greşeală pentru că...

Adrian: Cred că mult mai bine ar fi fost să nu rămân aşa o legumă, ci să fiu mai vesel, să trăiesc, mă gândesc acum. Dacă stai aşa toată ziua, nefăcând nimic, neacumulând experienţă, nu trăieşti, de fapt...

C: Să înţeleg că ai fi avut mare nevoie să acumulezi experienţă.

Adrian: Da, era perioada în care începusem şcoala şi eram foarte dedicat acesteia, să învăţ, să lucrez *(spune el cu uşoară furie şi strângând bine din pumni, exprimând în felul acesta o nemulţumire veche).*

C: Observ că eşti încă foarte furios pe acest comportament al tău...

Adrian: Da, când îmi auzeam prietenii jucându-se afară şi vroiam şi eu să ies, mama, care mă supraveghea la teme, îmi spunea că eu trebuie să ajung un bărbat cu carte ca să am parte de multe lucruri şi de aceea e necesar să fac mai întâi lecţiile, să fac şi ceva suplimentar, şi după aceea dacă mai rămâne timp pot să ies şi afară... Şi, evident, că nu rămânea niciodată timp să mă mai joc... *(Se pare că mama lui Adrian i-a spus indirect acestuia că a fi bărbat bun înseamnă a-ţi sacrifica propriile nevoi, a renunţa la ele şi a le înlocui cu foarte multă muncă.)*

Adrian: Şi trec acum la un alt capitol al vieţii mele, eram prin gimnaziu, când mi se spunea să fiu mai muncitor. M-am lăsat la un moment dat brusc de învăţătură, iar părinţii îmi repetau mereu să mă apuc de treabă. Iar eu, dacă tot redescoperisem lumea jocului cu băieţii, a plimbărilor prin parcuri, începusem să nu-i mai ascult, începusem să fac ceea ce doream demult să fac: să fiu liber şi să ţin cont şi de nevoile mele. *(Revolta lui Adrian se pare că este regeneratoare şi salvatoare pentru el. Satisfacerea propriilor nevoi, este un mod natural şi sănătos de viaţă.)*

C: Cine din familia ta era îngrijorat în mod special de faptul că tu munceai mai puţin la şcoală?

Adrian: Mama. Ea avea grijă de formarea mea. *(Se observă că, şi în familia lui Adrian, femeia este cea care se ocupă de educaţia copiilor, în timp ce bărbaţii sunt „bărbaţi învăţaţi", roluri tipice pentru familia tradiţională.)* Şi la un moment dat stătea prea mult pe capul meu şi numai de şcoală îmi vorbea. Cred că asta m-a făcut să mă şi răzvrătesc. Începusem să fiu exact cum nu dorea ea să fiu. Şi, treptat, pe măsură ce am

crescut, aveam deja „apucături", cum spuneau şi mama şi tata: în loc să ajung după douăzeci de minute acasă după ce terminam şcoala ajungeam după o oră, o oră şi ceva, găseam mereu altceva de făcut decât vroiau ei: să trec prin parc, să mai stau cu prietenii... *(Se pare că atunci când Adrian a început să creeze mari probleme mamei, aceasta a apelat la autoritatea paternă, tatăl începând şi el să se implice în educaţia copilului, secvenţă tipică pentru o familie care funcţionează după reguli tradiţionale, cu excepţia faptului că şi mama avea propiul ei loc de muncă.)* Şi apoi am crescut şi s-au agravat aceste „apucături".

C: Tu spui că s-au agravat aceste apucături, să înţeleg că nici tu nu eşti de acord cu comportamentele tale din acea perioadă?

Adrian: Nu, pentru că în final am început să meditez şi eu asupra mea, asupra lucrurilor pe care le fac şi mi-am dat seama că nu prea am mare lucru de câştigat din ceea ce fac, nu e tocmai sănătos pentru mine...

C: Şi sănătos pentru tine ai găsit atunci a fi... ce?

Adrian: Să nu mai beau, să nu-mi mai pierd nopţile şi mai ales să-mi folosesc neuronii altfel.

C: Adică cum să-i foloseşti?

Adrian: Să-i folosesc experimentând viaţa mea...

C: Adică?

Adrian: Să fiu mai atent la mine şi la ceilalţi, să aflu cu adevărat cine sunt, care sunt nevoile mele şi să aflu ce-mi doresc să fac, ce-mi place să fac. Iar acum, în ultima vreme mă precupă formarea mea ca bărbat. M-am îndepărtat de mama pentru că simt ca ea mă ironizeză atunci când încep să-i vorbesc despre o fată şi eventual să-i cer un sfat... Am început să mă închid în mine şi cred că nu-i bine. Mă gândesc că-mi scapă foarte multe lucruri. Acesta este şi unul dintre motivele pentru care am venit la acest grup.

C: Din ceea ce tu povesteşti reiese faptul că în dezvoltarea ta mama s-a implicat mai mult.

Adrian: Mama era lângă mine ori de câte ori aveam nevoie de un sfat, aveam o problemă... Nu pot să zic că tata nu mi-ar fi oferit protecţie sau sfaturi sau chestii importante, dar mama era întotdeauna mai la îndemână, tata era mai ocupat, mai afundat în problemele lui. Şi mama era foarte apropiată de sora mea, îşi făceau confidenţe, iar acum, când sora mea a plecat de un an în Franţa la studii, mama a încercat să-mi dea rolul surorii mele. Eu niciodată n-am putut să accept acest lucru. *(Se remarcă aici confuzia de roluri existente în această familie. Se pare că tatăl este mai mult absent, „plecat la muncă" sau, dacă nu, „cufundat" în ale sale, iar mama, simţindu-se singură, substituie simbolic prezenţa tatălui cu cea a fiicei mai mare sau, în absenţa acesteia, cu cea a fiului, rol pe care acesta se pare că nu-l poate accepta, fiind şi la vârsta constituirii propriei identităţi psihosexuale şi într-o perioadă în care rivalitatea fraternă se pare că nu a fost încă rezolvată.)* Când eram mic şi aveam o problemă şi trebuia să discut cu cineva, mama era mult mai ocupată cu sora mea care era cu 5 ani mai mare decât mine şi chipurile avea probleme mai mari şi întotdeauna am avut impresia că eu cad pe locul 2 şi atunci mi-am dat seama că trebuie să învăţ să-mi rezolv problemele singur şi asta îmi dă impresia şi acum: cel mai bun sfătuitor îl găsesc în mine, doar eu mă cunosc cel mai bine şi atunci găsesc soluţiile cele mai bune pentru mine. *(Aceasta este parte bună a acestei rivalităţi fraterne: accesarea înţeleptului interior în situaţii de decizie personală. Partea nu tocmai*

bună este aceea a blocării comunicării în general și a comunicării cu o persoană de sex opus, în special, cu efecte negative în cadrul unei viitoare relații de cuplu.)

Întotdeauna am avut impresia că eu contez mai puțin decât sora mea și asta mi-a dat un sentiment de inferioritate.

Nicoleta: *(având se pare aceeași problemă)* Și asta ți se întâmplă și acum în relație cu ceilalți, nu?

Adrian: *(ușor surprins)* Da, de obicei mi se pare că alții sunt mai importanți decât mine, dar, după cum spuneam mai devreme, mă lupt cu mine să renunț la această idee și să învăț să cred mai mult în mine, în ceea ce gândesc eu, în ceea ce pot eu să fac.

Se remarcă așadar nevoia de analiză personală încă de la această vârstă a adolescenței. Nu este suficient pentru unii adolescenți să-și însușească doar câteva tehnici de comunicare, important este să depășească și blocajele psihologice care le împiedică comunicarea. De asemenea, din secvența de dialog prezentată mai sus reiese nevoia de explorare personală a unor adolescenți, nevoia de autocunoaștere și autotransformare.

Putem evidenția totodată că modelul lui Adrian de identificare masculină este destul de puțin prezent în viața acestuia, iar dialogul dintre tată și fiu este de asemenea aproape inexistent cu efecte negative pentru acesta din urmă în ceea ce privește dobândirea propriei identități de gen: confuzia în ceea ce privește ce înseamnă a fi bărbat.

Sorina: Mi s-a spus din totdeauna că trebuie să fiu harnică, ascultătoare, să învăț bine, să mă joc mai puțin, să fiu ordonată și cuminte și să port rochiță... oricum nu prea aveam de ales întrucât mama mă îmbrăca întotdeauna în rochiță. Și aveam un model pe care trebuia să nu-l urmez: fratele meu.

C: Adică?

Sorina: Fratele meu nu făcea nimic din ceea ce-i cereau părinții mei, iar eu am înțeles că eu sunt cea care trebuie să facă ce nu face el. În felul acesta evitam să fiu certată. Mie nu trebuiau să-mi mai spună ce să fac. Era suficient să-i spună lui și eu îi ascultam. *(În felul acesta Sorina, fată fiind, s-a dezvoltat asemenea unui băiat, lucru care îi provoacă astăzi multe dificultăți în relaționarea cu băieții. Totul merge foarte bine atâta vreme cât este tratată ca „o fată bună". Problemele apar din faptul că băieții nu se raportează la ea ca la o potențială parteneră, ci o tratează ca pe un camarad, Sorina suferind destul de mult deoarece este prietena tuturor, dar de fapt nimeni nu o place ca femeie.)*

C: Și tu îi ascultai pentru că...

Sorina: Poate că vroiam să mă iubească mai mult. Mereu fratele meu era în centrul atenției lor pentru că nu-i asculta, iar eu cred că speram să-mi acorde și mie mai multă atenție, mai ales că eu făceam ceea ce ei îi cereau fratelui meu.

C: Cum crezi că te-a influențat acest mod al tău de a gândi și a acționa în formarea ta ca fată, ca adolescentă?

Sorina: Cred că am devenit puțin cam prea masculină. Poate că ăsta este și motivul pentru care nu-mi găsesc și eu un prieten...

C: Am observat la întâlnirile noastre de grup o preocupare a ta de a-ți pune mai mult în evidență feminitatea: îți aranjezi părul, te machezi, te îmbraci în fustă, chiar dacă e cumplit de frig afară...

Sorina: Da, chiar vreau să fac ceva, să mă schimb, să mă diferențiez și eu de ceea ce ar fi putut deveni fratele meu, și se pare că am devenit eu. Cred că mama avea intenții bune atunci când mă îmbrăca mereu în rochiță, dar se pare că eu am ales să devin ceea ce trebuia să fie fratele meu... Până printr-a 9-a, a 10-a, am purtat numai pantaloni, dar acum sunt hotărâtă să mă schimb!

Se pare că abia acum, la adolescență, Sorina încearcă să învețe să devină femeie. Modelul matern de identificare al acesteia este de asemenea o femeie mai „bărbată". Cred că acest grup îi este de un real folos în conturarea imaginii despre ce înseamnă a fi femeie.

Dorina: Am auzit aici multe lucruri care s-au întâmplat și cu mine sau altele au avut o evoluție exact pe dos. Adrian a spus la un moment dat că și-ar dori să discute mai mult cu mama. Eu sunt sătulă de astfel de discuții. Nu o mai suport pe mama. Cu ceilalți îmi place să vorbesc pentru că mă descopăr pe mine. Discuțiile cu ea mi se par superficiale, mie nu-mi plac și atunci nu iau parte activ la ele, numai ascult.

C: Din câte înțeleg, discuțiile sunt unilaterale: ea vorbește și tu asculți.

Dorina: Pentru că nu-mi place cum discută ea, nu avem același mod de a înțelege lucrurile și nu cred că există prea multe lucruri pe care eu le-aș putea face în sensul ăsta. Au fost niște momente în care m-am străduit și chiar dacă m-am străduit nu a ieșit nimic.

C: Poți concretiza mai exact despre ce astfel de situații este vorba?

Dorina: Ea vine cu tot felul de probleme de la serviciu pe care vrea să mi le împărtășească, iar eu mă plictisesc. Nu are cu cine să vorbească. Eu cred că ar fi bine să vorbească cu persoane de vârsta ei.

C: Adică te deranjează că mama ta te ia drept confidentă.

Dorina: Nu-mi place că sunt singura persoană cu care ea vorbește și de aceea mă încarcă foarte mult. Ea știe chestia asta dar tot îmi cere să o ascult.

C: Am observat că nu ai amintit nimic despre tatăl tău.

Dorina: Da, pentru că nu a avut o așa mare importanță în dezvoltarea mea și pentru că mama mă compară mereu cu el, spunându-mi de fiecare dată „ești ca taică-tu". Și mă enervează lucrul ăsta. Eu știu că nu semăn decât la ochi... Eu știu că dacă nu ar face unele lucruri ar putea face lucruri foarte bune și parcă aș fi avut mai multe de învățat de la el. El e mai pe structura mea: tata a învățat bine, era preocupat de istorie, de geografie, când eram mică mă mai și asculta. Mama mă obliga la lecții. Cum ea nu a putut învăța vroia ca eu să fiu în top. Și în ultima vreme am chiulit așa în draci, să-i fac în ciudă. Dar tot nu am reușit pentru că ajung la un moment dat și-mi spun, stai, nu e bine așa. Și merg din nou la școală.

C: Înseamnă că ai moștenit niște lucruri importante de la tatăl tău chiar dacă, uneori, îți este dificil să te gândești la el.

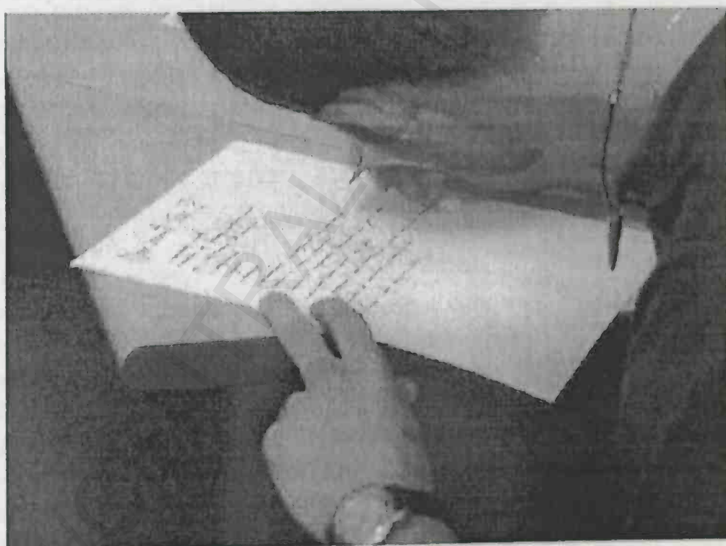
Dorina: Da, așa este, îmi place mereu să fiu pusă la încercare, să descopăr ceva nou. Am nevoie permanent de deschiere și de provocări. Și asta nu-i place mamei mele... dar în schimb, tatei da.

Această adolescentă trăiește drama separării temporare a părinților ei de aproape doi ani. Motivele acestei separări sunt alcoolismul tatălui său, lipsa locului de muncă al acestuia de aproape trei ani de zile, și toate celelalte jocuri psihologice ce pot

decurge din această stare de fapt la nivelul cuplului parental. Se pare că singurătatea mamei, depresia acesteia şi incapacitatea de a face faţă unei astfel de situaţii o afectează puternic pe adolescenta noastră, aflată la vârsta identificării psihosexuale, ea respingând o bună parte din modelul feminin de identificare, cu evidente implicaţii negative asupra propriului echilibru interior, asupra definirii sale ca femeie. De asemenea, ambivalenţa pe care o resimte în acestă periodă faţă de tatăl său îi creează o stare profundă de disconfort, în condiţiile în care mama îi reaminteşte în fiecare zi „eşti ca taică-tu", adică eşti slabă, incapabilă, iresponsabilă, rea. Toate acestea au efecte nefavorabile asupra imaginii sale de sine. Lipsa de valorizare a acestei adolescente de către tată, în această perioadă a vieţii ei, îşi pune, de asemenea, o amprentă negativă asupra formării ei ca femeie. În tot acest context se pare că singura variantă adaptativă pe care acestă tânără a găsit-o este aceea a reprimării laturii sale emoţionale şi a potenţării celei raţionale. Fiecare gest, fiecare mişcare sunt analizate, evaluate, semn al unei profunde nesiguranţe şi a unei stime de sine scăzute. Imposibilitatea stabilirii şi dezvoltării unei relaţii de cuplu, datorită celor evidenţiate mai sus, creează şi mai multe probleme formării identităţii de sine şi a identităţii sale de gen.

Trebuie să specific faptul că problemele cu care Dorina se confruntă au fost aprofundate într-o psihoterapie individuală, după terminarea acestui grup.

CINE SUNT EU?



Obiective:

- aprofundarea cunoaşterii de sine;
- dezvoltarea capacităţilor introspective, de autoanaliză;
- identificarea unor atribute specifice propriului rol-sex;
- identificarea şi discutarea unor stereotipuri de gen.

Materiale necesare: coli albe sau colorate format A4, carioci, markere, creioane colorate

Instructaj:

„Vă invit ca pentru câteva momente să vă îndreptați atenția spre propriul vostru interior, să observați care sunt trăirile voastre de acum și de aici, care sunt nevoile voastre de azi, care este starea voastră de aici și de acum, ca adolescent și ca adolescentă... Încercați să aflați cine sunteți voi astăzi. Ce vă definește? Ce vă caracterizează? Care sunt atributele voastre ca fată sau ca băiat?

Faceți un inventar al acestor atribute! Alegeți o foaie de hârtie și notați-le! Nu vă grăbiți, ci încercați să oferiți cât mai multe răspunsuri la întrebarea „Cine sunt eu?"

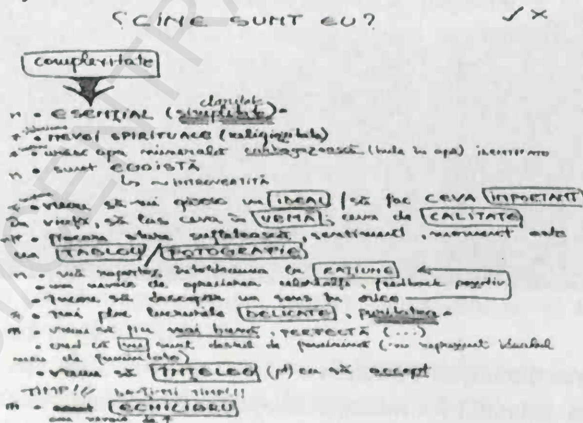
Iar acum, ca buni analiști ce sunteți, vă invit să studiați cu atenție lista atributelor ce vă definesc și să le identificați pe acelea care, din punctul vostru de vedere, sunt atribute de tip yin/feminin sau de tip yang/masculin. Reprezentați-le apoi pe acestea pe o foaie de hârtie, într-o formă simbolică, astfel încât să alcătuiți o hartă personală a elementelor de masculinitate și feminitate din voi."

Strategii de valorificare a experienței:

Am analizat, pe rând, hărțile personale ale fiecărui participant la grup. Am evidențiat faptul că unele atribute considerate feminine de către unii participanți erau văzute ca fiind masculine de către alți participanți. Am discutat, de asemenea, și de prezența unor atribute de tip neutru, iar în finalul exercițiului am creionat o serie de stereotipuri de gen, care astăzi mai funcționează sau nu. Am discutat apoi despre varietatea modelelor de feminitate și masculinitate existente astăzi și de necesitatea comunicării între sexe pentru o mai bună înțelegere.

Rezultate obținute:

Acest exercițiu a facilitat adolescenților accesul la cunoașterea de sine și la exersarea propriilor capacități de analiză introspectivă. A adus unele clarificări în ceea ce privește construcția propriei personalități și a responsabiltății propriei schimbări. Reprezentativă pentru cele enumerate aici este secvența de dialog care urmează:



Sorina: Am început cu yang-ul și observ că am simțul datoriei, din punctul de vedere al yang-ului, foarte bine dezvoltat. Am desenat aici un contract care să

simbolizeze datoria. Se pare că şi de data aceasta partea mea masculină a ieşit rapid în evidenţă... *(zice Sorina zâmbind, conştientă fiind acum de comportamentul ei uşor masculinizat.)*

C: Datoria este din punctul tău de vedere un atribut masculin.

Sorina: Da, alături de datorie ar fi şi conştiinciozitatea, inteligenţa, chiar şi umorul. Umorul cred că ţine şi de partea mea feminină, depinde cum este făcut. Seriozitate, cumpătare şi concentrare, sunt de asemenea, atribute ale mele, şi cred eu de tip masculin. Ajutorul cred că este un atribut care poate ţine atât de latura mea feminină, cât şi de cea masculină.

C: Care atribut de tip masculin crezi tu că este dominant în structura ta?

Sorina: Hmm, foarte greu de zis. Inteligenţa, sau poate datoria şi conştiinciozitatea pe care, de alt fel, le cam găsesc sinonime.

C: Datoria sau constiinciozitatea de a face ce?

Sorina: Datoria de a face ce trebuie *(se luminează la faţă şi râde, ca urmare a unui insight făcut)*.

C: Corelezi acest lucru cu ceva din istoria vieţii tale, Sorina?

Sorina: Da, *spune ea râzând în continuare*. Faptul că m-am învăţat, m-am autoeducat să îndeplinesc ceea ce părinţii mei spuneau fratelui meu să facă, adică să fiu cum vreau ei ca fratele meu să fie. *(Vă reamintesc că în exerciţiul „Istoria în imagini a devenirii mele ca fată, ca băiat", Sorina a conştientizat că formarea ei ca viitor adult s-a produs conform tuturor indicaţiilor, cerinţelor, sfaturilor pe care părinţii ei le dădeau fratelui mai mare.)*

C: Adică să fii opusul fratelui tău cu speranţa de a obţine...

Sorina: ...afecţiunea părinţilor mei, laude... Şi am ajuns astăzi o femeie conştiincioasă, cu un mare simţ al datoriei...

C: Calităţi demne de apreciat.

Sorina: În condiţiile în care reuşesc, cel puţin într-o relaţie să-mi pun în evidenţă şi partea mea feminină.

C: Şi care ar fi aceea?

Sorina: Umor, bunătate, sensibilitate, intuiţie, comunicare, înţelepciune, frumuseţe, dorinţă de libertate şi independenţă, ca şi respectul pentru ceilalţi – cred că sunt deopotrivă atribute atât feminine, cât şi masculine.

Dacă observaţi, simbolul masculinităţii pe planşa mea este un copac foarte drept, cu rădăcini bine ţinute în pământ, iar feminitatea mea este simbolizată printr-o floare, nu ştiu cum să-i spun, e ca o plăntuţă care creşte protejată de coroana aceasta mare a copacului, dar este o plăntuţă frumoasă, plină de culoare, vie...

C: Ce îţi spun aceste desene?

Sorina: Că am un comportament mai masculin, iar feminitatea mea o ţin undeva mai ascunsă, ca şi această floare firavă, ascunsă la umbra copacului, dar se pare că este şi ea dornică să fie văzută... Oricum, mesajul pe care cred eu că îl transmite acest desen, este că amândouă părţile se află în mine şi nu-mi rămâne decât să le cresc de acum încolo cum vreau eu. Sunt amândouă în grădina mea, iar eu sunt grădinarul...

C: Nu-mi rămâne decât să-ţi urez succes, să-ţi îngrijeşti grădina cum vrei tu. De altfel sunt convinsă că întâlnirile noastre viitoare te vor ajuta să devii un grădinar şi mai priceput decât ai fost până acum.

Dialogul ce urmează pune în evidență efectele nocive pe care imaginea paternă extrem de severă, tăcută, distantă și mereu nemulțumită percepută de către o fetiță o poate avea asupra devenirii sale ca femeie. Este vorba despre o adolescentă care a trăit permanent sentimentul inadecvării și al lipsei de valoare în fața unui tată cu mari carențe comunicaționale, care nu a știut decât să-i ceară fiicei sale să învețe, să devină din ce în ce mai bună. Olimpică a ajuns, dar examenul feminității sale se pare că nu l-a trecut încă...

C: Frumoasă hartă, ce ne poți spune despre ea?

Raluca: Partea masculină se axează pe asimilare şi înţelegere de informaţii... Eu aş vrea să ajung la esenţă, un mijloc al lucrurilor unde totul este clar.

C: Aceasta este partea din tine care doreşte să cunoască.

Raluca: Da, şi eu o consider pe aceasta parte masculină. Iar partea feminină este reprezentată de creaţie, adică ceea ce pot să fac după ce am înţeles, adică după ce deţin mijloacele prin care pot să fac şi eu ceva la rândul meu şi care m-ar duce în final la un echilibru...

C: În ce ar consta acest echilibru?

Raluca: Să înţeleg tot ce-i în jurul meu şi înăuntrul meu şi să pot să creez la un moment dat, să dau tot ceea ce ştiu.

Dorina: Tot?

Raluca: Da.

Dorina: Mi se pare ceva imposibil, dar este o dorinţă pe care o aveam şi eu undeva ascunsă, undeva acolo în interiorul meu, dar am cam renunţat la ea pentru că mi-am dat seama că nu pot şti şi nu pot face absolut totul...

Raluca: Da, poate că ai dreptate...

C: Să înţeleg că ţi-ai dori să cunoşti cât mai mult despre tine şi despre ceilalţi...

Raluca: Da, şi asta pot să fac prin acţiune, pe care am inclus-o iarăşi la partea masculină.

Iar în ceea ce priveşte partea feminină din mine pot adăuga la creaţie şi credinţa în ce e religios, emoţii şi tot ce-i dincolo de emoţii. Şi mai ales frumosul, esteticul, care am impresia că îmi cam lipseşte.

C: Cum adica îţi lipseşte?

Raluca: Eu, ca persoană, nu îndeplinesc idealul meu estetic feminin.

C: Tu vrei să întruchipezi un ideal?

Raluca: Da, se pare că da...

Nicoleta: Mie mi se pare imposibil de atins un ideal, dar chiar mi-ar placea să aflu care este acest ideal feminin al tău.

Raluca: Mai multă puritate, delicateţe, gingăşie...

C: Voi cum o percepeţi din această perspectivă pe Raluca? Ea este nemulţumită de puritatea, de delicateţea, de gingaşia ei…

Raluca: …de frumuseţe...

Nicoleta: Eu nu înţeleg ce te face să nu te simţi pură şi delicată, când eu asta observ la tine zi de zi.

Sorina: Explică-te, Raluca!!!

Raluca: Cred că nu cred suficient de mult în mine, în potenţialul meu feminin, şi faptul că nu am reuşit să am nicio relaţie...?

C: Cum o vedeți voi pe Raluca din punctul de vedere al delicateței și gingășiei?

Adrian: Mie mi se pare că ești o fată fină, delicată și că problema ta este într-adevăr aceea că nu ești sigură de ceea ce conții și de lucrurile frumoase pe care le ai în tine și transpar prin tot ceea ce faci. Cred că mai degrabă această nevoie a ta de a fi o femeie perfectă te ține departe de contactele cu ceilalți și te determină să visezi mereu și mereu la o femeie ideală...

Dorina: Corect, și eu gândesc același lucru...

Amalia: Poate ar fi important să renunți la acest idealism al tău... și atunci cred că o să te simți mai bine, o să-ți placă mai mult de tine și o să fii mai curajoasă și în relațiile cu băieții...

Iar acum, vă redau mai jos, admirabilul portret al unui adolescent pornit pe drumul autocunoașterii și dezvoltării personale:

Andu: Aceasta este harta mea. Pentru cei care nu s-au prins, este un teren de baschet văzut de sus. Am ales să fac așa pentru că mie îmi place baschetul. M-am gândit că jucătorii sunt stelele mele sufletești care împreună, adunați, la urma urmei mă alcătuiesc pe mine.

C: Hai să vedem care sunt jucătorii tăi.

Andu: Să o luăm pe schemele de joc pentru că are mai multă logică așa. Uneori sunt egoist și aici am jucătorul care se duce singur, fără să dea pase. Știu că uneori mă grăbesc și fac multe lucruri pe cont propriu, poate pentru a-mi dovedi cât de bărbat sunt eu, deși comunicarea cu ceilalți poate că ar duce la rezultate mai bune. Ăștia sunt jucătorii care aruncă de la prea mare distanță, nu au răbdare, ei se duc să arunce direct, să înscrie.

C: Să ne spui care sunt atributele masculine și care cele mai degrabă feminine.

Andu: Da, astea desenate cu albastru, graba și egoismul sunt atribute de tip masculin, specifice nouă bărbaților. Am aici o schemă de joc care înseamnă că mă descurc cu logica. Și asta o consider masculină. Aici, aproape de coș, unde e cel mai bine să înscrii, este jucătorul care vorbește despre înțelepciunea din mine – nu am riscat prea mult, am fost înțelept. Acest atribut îl consider eu neutru, specific atât băieților, cât și fetelor. Și deși de multe ori încerc să fiu optimist, de foarte multe ori devin pesimist.

C: Ținând cont de culoarea cu care ai reprezentat aceste atribute, înțeleg că, din punctul tău de vedere, optimismul sau pesimismul sunt atribute feminine.

Andu: Da, așa le-am pus. Deși mă gândesc acum că ar putea fi chiar neutre. Și bărbații și femeile pot fi optimiști în egală măsură. Aici, unde e antrenorul, am zis că eu caut partea spirituală, să-mi spună ce-i mai bine pentru mine să fac, partea atentă la nevoile mele. În orice activitate mă gandesc ce simt eu, ce simt oare ceilalți. Vreau să văd ce stări îmi creează. Îmi place sau nu-mi place, mă bucură sau mă întristează.

Și aici am mai scris că uneori îmi fac griji asemenea antrenorului care își face griji și țipă la jucători pentru a-i determina să fie mai atenți. Și o altă trăsătură, pe care eu am considerat-o a fi specific masculină, este că uneori vreau prea mult.

C: Deci nevoia de autodepășire, într-un fel.

Andu: Da, deși nu am o luminiță pe care o văd, la un capăt de drum, un scop, un ideal anume, eu îmi fixez scopuri mici, dar sigure, și cred că în felul acesta mă transform, evoluez. Trebuie să țin cont de faptul că eu sunt o echipă și este important pentru mine să

mă axez foarte mult pe trăirea clipei, și nu trebuie să mă gândesc la alte meciuri dacă vreau să-l câștig pe acesta în care joc. Important este să fiu prezent. Să mă gândesc la ce e acum, nu la ce a fost sau la ce o să fie.

C: Am înțeles, prezența sau capacitatea de a trăi în prezent este un alt atribut al tău.

Andu: Da, și mai am și intuiție, ea este reprezentată aici către conducatorul de joc. Da, intuiția este tot un atribut prin excelență feminin. Și chiar mă pune pe gânduri acum, căci îmi dau seama că este extrem de semnificativă pentru echipa mea, este chiar căpitanul...

Și oare ce mai este astăzi feminin și masculin?

În finalul acestei întâlniri am propus adolescenților să identifice cât mai multe stereotipuri de gen și să definească apoi termenii de masculinitate și feminitate, adaptați contemporaneității: ce mai înseamnă astăzi „a fi femeie" sau „a fi bărbat"?

Redau mai jos câteva exemple de stereotipuri găsite de ei:
„Femeia are grijă de copii și de casă";
„Locul femeii este la cratiță";
„Femeile sunt delicate și sensibile";
„Femeile sunt superficiale și incapabile de a avea funcții de conducere";
„Roz este o culoare pentru femei".
„Culoarea specifică bărbatului este albastru";
„Muncile grele sunt ale bărbatului";
„Bărbatul este capul familiei. El este cocoșul în casă";
„Bărbatul nu are voie să plângă";
„Bărbatul decide, el știe mai bine";
„Bărbatul este cel mai bun să conducă o afacere".

I-am invitat apoi pe adolescenți să ia, pe rând, fiecare stereotip de gen în parte și să vadă în ce măsură el mai conține sau nu lucruri reale despre femeia și bărbatul zilelor noastre. Fiecare stereotip a fost „dărâmat" treptat de „artileria" argumentelor fetelor și băieților din grup. Concluzia la care au ajuns este aceea că femeia și bărbatul sunt complementari, fiind diferiți ca structură biologică și psihologică. Fiecare persoană este unică, iar singurul mod de a conviețui armonios este acela de a comunica eficient, de a fi receptivi unii la nevoile celorlalți, de a-și negocia tipurile de activități.

POT SĂ SPUN CINE SUNT!

Obiective:
- formarea deprinderilor de analiză introiectivă;
- exersarea unor deprinderi de ascultare activă.

Materiale necesare: cd-player și cd cu muzică ambientală

Instructaj:

„Vă împărțiți în perechi, doi câte doi, astfel încât să fiți cu un coleg sau o colegă cât mai puțin cunoscut(ă) vouă. Este foarte important să faceți acest exercițiu cu o persoană pe care o știți cel mai puțin. Apoi găsiți un loc în această cameră în care să fiți mai izolați de ceilalți colegi și să vă așezați comod. Vă invit, de asemenea, să stabiliți în

acest moment care dintre voi este A şi care dintre voi este B. Pentru 5 minute, B îi va adresa lui A o singură întrebare: „Cine eşti tu?". A va încerca să ofere cât mai multe răspunsuri posibile acestei întrebări. Şi, în timp ce puneţi întrebări sau oferiţi răspunsuri, vă rog să fiţi atenţi la trăirile voastre. Sunt stări emoţionale pe care voi le aveţi atunci când aflaţi câte ceva despre celălalt sau atunci când vorbiţi despre voi, fiţi conştienţi de ele şi reţineţi-le."

După 5 minute rolurile se inversează.

„Iar acum, vă ofer 5 minute pentru a discuta despre experienţa avută. Indentificaţi atât situaţiile dificile, cât şi cele mai uşoare, ca şi trăirile asociate lor. Încercaţi să vă amintiţi dacă în viaţa de zi cu zi v-aţi confruntat cu aceleaşi dificultăţi şi tăiri asociate lor."

Strategii de valorificare a experienţei:

Am oferit adolescenţilor timpul necesar trăirii experienţei propuse, iar apoi am discutat la nivelul întregului grup experienţa fiecăruia, punând accent mai ales pe corelarea experienţei trăite în cabinet cu cea din viaţa personală.

Rezultate obţinute:

Carmen: A fost interesant. Am zis mai multe lucruri decât îmi imaginam că pot să zic vreodată despre mine.

C: Să înţeleg că ai aflat şi lucrui noi?

Carmen: Cred că mai degrabă le-am luat prima dată în seamă şi le-am împărtăşit cuiva. În viaţa de zi cu zi, deşi mă gândesc uneori la mine, nu prea vorbesc despre mine.

C: Cum te simţi acum când tocmai ai vorbit despre tine?

Carmen: Având în vedere că am aflat şi eu o mulţime de lucruri, sunt uimită şi destul de bine dispusă.

Alice: Mi-am dat seama că pot şi eu să-l ascult pe celălalt. De obicei mi se reproşează că vorbesc numai eu.

C: Da? Şi cum îţi explici acest lucru?

Alice: Păi cred că toată viaţa mea m-am simţit extrem de singură... Mama şi tata nu ştiu altceva decât să-mi dea bani, nu au niciodată timp să stea de vorbă cu mine... Da, este interesant să încerc să obţin un echilibru între a vorbi şi a asculta.

Silvia: Mie mi-a fost mai uşor să ascult decât să vorbesc. Şi în viaţa de zi cu zi mi se întâmplă acelaşi lucru. Ascult pe toată lumea şi eu aproape că nu vorbesc.

C: Dar ai constatat azi, aici, că poţi vorbi despre tine.

Silvia: Da, aşa este, poate că nu prea spun celorlalţi despre mine deoarece mi-e frică să nu îşi facă o părere proastă despre mine.

C: Şi să-ţi pună vreo etichetă.

Silvia, zâmbind: Ceea ce mă sperie pe mine din totdeauna...

(Silvia descoperă că ceea ce o împiedică să vorbească despre ea este teama că ar putea fi evaluată sau criticată, aşa cum au făcut-o din totdeauna părinţii ei. Teama de a fi etichetată a fost elementul care a definit-o în prima şedinţă a grupului, în momentul în care s-a prezentat celorlalţi.)

C: Poţi verifica dacă acestă teamă a ta este justificată.

Silvia, uitându-se întrebător la partenerul ei: Ce zici?

Matei: Mie mi s-a părut interesant să te ascult vorbindu-mi despre tine. Şi în timp ce tu o făceai, chiar mă gândeam că suntem asemănători din anumite puncte de vedere...

(Iată cum acest exerciţiu i-a oferit Silviei ocazia de a-şi verifica o credinţă apărută în urma contactelor repetate cu părinţii ei, aceea de a nu fi o persoană valoroasă, credinţă care în această experienţă s-a dovedit a nu mai fi adevărată.)

În finalul exerciţiului i-am întrebat pe adolescenţi dacă consideră că această experienţă a căutării de sine şi a împărtăşirii propriilor experienţe i-ar ajuta în viaţa de zi cu zi în cadrul unei relaţii de cuplu. Răspunsurile lor fiind afirmative, i-am rugat să aducă câteva argumente. Dintre acestea voi enumera câteva: „vorbind despre tine, reuşeşti să te cunoşti pe tine mai bine", „îl poţi ajuta pe celălalt să te cunoască şi să ştie ce îţi place şi ce nu-ţi place, ce te face fericit sau nefericit", „comunicarea este foarte importantă într-un cuplu, ea menţine cuplul sau absenţa ei îl poate distruge", „nu ai de unde ştii ce e în mintea şi sufletul unui om dacă nu discuţi cu el".

ŞTIU SĂ COMUNIC CEEA CE-MI DORESC!

Obiective:

- exersarea capacităţilor de conectare la propriile nevoi şi stări emoţionale;
- formarea deprinderilor de exprimare a propriilor nevoi.

Materiale necesare: cd-player şi cd cu muzică ambientală

Instructaj:

„Vă propun să vă ridicaţi, să vă plimbaţi prin această cameră şi să încercaţi să descoperiţi cum sunt astăzi colegii voştri. Aflaţi cu ce culori sunt îmbrăcaţi, cum şi-au aranjat părul, surprindeţi ce este nou astăzi la ei. Observaţi cum se mişcă ei acum, ce parfum se răspândeşte în jurul lor. Iar dacă ar fi să le asociaţi un gust, oare ce gust ar fi? (Pauză) Acum prindeţi mâna celui care se află lângă voi, cum este ea? Ce stare vă creează? Fiţi conştienţi de toate senzaţiile, emoţiile pe care le trăiţi.

Vă invit acum să vă găsiţi un loc în această sală, unul care să devină locul vostru şi care să vă ajute să vă exploraţi mai profund trăirile interioare. Îndreptaţi-vă către acest loc şi aşezaţi-vă comod. Meditaţi asupra propriei persoane şi încercaţi să aflaţi „Cine sunteţi voi cu adevărat?", „Care sunt nevoile voastre reale în viaţa de zi cu zi?"... Identificaţi-vă propriile dorinţe. Atâta vreme cât ele nu sunt satisfăcute, starea voastră de bine va fi profund afectată. Aflaţi care sunt nevoile voastre neîmplinite şi ce aţi putea face pentru a vi le satisface?"

Am oferit adolescenţilor timpul necesar pentru căutările interioare.

„Ridicaţi-vă încet şi deplasaţi-vă prin cameră continuând să meditaţi... Iar acum, alegeţi-vă un partener, stabiliţi un prim contact privindu-vă şi, fără să vorbiţi, vă invit să vă găsiţi împreună un loc în această sală. Aşezaţi-vă faţă în faţă, iar cel care se hotărăşte primul îl poate întreba pe celălalt: „Care sunt nevoile tale?", iar celălalt îi va răspunde. Când se opreşte, partenerul său va relua întrebarea: „Care sunt nevoile tale acum?", „De ce anume mai ai nevoie acum?" Nu faceţi conversaţie. Colegul tău se află acolo doar pentru a te asculta şi pentru a te susţine să afli cât mai multe dintre dorinţele, aspiraţiile, trebuinţele tale. Şi, pe măsură ce explorarea propriilor tale dorinţe se desfăşoară, fii cât

mai conştient de trăirile asociate fiecărei nevoi în parte. Unele dintre ele pot fi extrem de intense şi asta dovedeşte că sunt foarte importante pentru tine, iar altele mai estompate. De asemenea, vei constata că o parte dintre ele sunt însoţite de cele mai calde şi plăcute emoţii, în timp ce altele sunt asociate unor trăiri contradictorii sau uneori unor emoţii neplăcute. Inversaţi rolurile şi continuaţi să aflaţi, să exploraţi propriile nevoi şi dorinţe interioare. Important este să le identificaţi, să le comunicaţi celuilalt şi să surprindeţi stările emoţionale asociate fiecăreia dintre ele."

Strategii de valorificare a experienţei:

Timp de 10 minute, am oferit adolescenţilor posibilitatea de a discuta în diadă despre experienţa trăită. Le-am sugerat să-şi împărtăşască care au fost momentele dificile în acest exerciţiu: identificarea propriilor nevoi, comunicarea lor, ascultarea partenerului, încurajarea lui în procesul de explorare. I-am încurajat, de asemenea, să afle care este starea lor emoţională la sfârşitul exerciţiului, după ce au comunicat despre propriile nevoi, dorinţe, aspiraţii, emoţii şi după ce au aflat care sunt nevoile şi dorinţele partenerului. Am discutat apoi toate aceste lucruri la nivelul grupului mare şi le-am sugerat ca temă de dezbatere la sfârşitul întâlnirii: conştientizarea proriilor trăiri şi dorinţe şi împărtăşirea lor în cuplu.

Rezultate obţinute:

Un prim efect a fost acela al deprinderii unui tip comportamental sanogen. Identificarea dorinţelor şi emoţiilor personale este un pas important pe calea obţinerii unui echilibru psihologic, garanţia sănătăţii fizice. Participanţii la grup au înţeles, de asemenea, că este necesar să-ţi cunoşti propriile dorinţe şi să le împărtăşeşti celuilalt, mai ales când acesta este partenerul tău de cuplu. Şi este bine să faci acest lucru în primul rând pentru tine, ca să găseşti modalităţi de satisfacere a lor sau să obţi un beneficiu emoţional, fie el şi numai un catharsis. Cunoscându-ţi propriile nevoi şi pe ale celuilalt ştii cum să acţionezi pentru a face ca fiecare dintre parteneri să se simtă bine în cuplul său.

„Dacă nu spui ce te apasă devii mohorât şi cealaltă persoană se întreabă de ce eşti aşa şi începe şi ea să-şi facă griji şi lucrurile se complică."

„Există o relaţie mai bună între persoanele care îşi exprimă nevoile, se apropie foarte mult."

„Comunicarea nevoilor şi trăirilor în cuplu este foarte importantă pentru stabilitatea cuplului."

Tot în cadrul acestui exerciţiu, unii adolescenţi au aflat care sunt o parte din temerile lor care îi blochează în exprimarea propriilor nevoi şi trăiri: teama de a nu fi înţeles, de a fi respins şi, nu în ultimul rând, teama de a suferi. Dialogul ce urmează este reprezentativ pentru cea din urmă temere exprimată: aceea de a suferi.

Alina: Mie mi-a fost foarte greu să nu deviez de la subiect.

C: Când trebuie să-ţi cunoşti propriile nevoi şi apoi să le împărtăşeşti celuilalt îţi vine să deviezi de la subiect...

Alina: Da, aşa este. L-am lăsat pe el mai mult să vorbească.

C: Şi am făcut asta pentru că...

Alina: Pentru că SUNT SUPEROFERTĂ. Am tendința să ofer totul și să aștept același lucru.

C: În condițiile în care îți este foarte greu să-i împărtășești celuilalt care sunt nevoile tale...

Alina: Uuups! De unde să știe el care sunt dacă eu nu i le spun...

C: Chiar așa, de unde să știe el? *(Am evidențiat încă odată capcana în care este prinsă Alina, aceea de a aștepta ca partenerul său să ghicească care sunt dorințele ei.)*

C: Ce te împiedică pe tine să vorbești depre tine, despre dorințele tale?

Alina: Mi-e teamă că n-o să-i placă de mine, o să plece și eu o să sufăr foarte mult. De altfel, orice relație se termină și tot ceea ce rămâne este o mare suferință. În ultimul timp am început să fug și de relații pe care le-aș putea avea din teamă că o să sufăr.

(Alina este o adolescentă care de foarte timpuriu a suferit „abandonul emoțional" al părinților ei. Căsnicia acestora nu merge de foarte multă vreme. Aceștia au ales să rămână împreună pentru a oferi suportul material copilului lor, fiecare fiind foarte centrat pe dezvoltarea propriei cariere. Ceea ce-i lipsește cel mai mult acestei fete este dragostea împărtășită a părinților ei, comunicarea de orice tip cu aceștia. Singurul lucru care îi leagă sunt sumele imense de bani cu care părinții suplinesc prezența lor în viața Alinei. Lipsa relației emoționale cu proprii părinți îi creează dificultăți în ceea ce privește inițierea și menținerea unei relații de cuplu.)

C: Se pare că pentru tine o relație aduce suferință.

Alina, lamentându-se: sunt fericită o zi, două, dar apoi știu că se va termina. O admir pe Gabi, pentru relația pe care o are de doi ani.

Gabi: Da, dar eu nu mă gândesc niciodată că relația se va termina. O iau așa cum este. Mă bucur de ea. Altfel mă gândesc că tot aș aștepta să înceapă momentul în care această relație să se termine.

Alina: Prima dată nici eu nu mă gândesc, dar apoi... Am probleme aici, se pare.

Simona: De ce să te gândești că se va termina. Și chiar de se va întâmpla așa tot vine o altă persoană. Viața merge înainte.

Alina: Și mai este o problemă: când apare zic „Gata, ăsta este Făt-Frumos" și mă cam arunc în relație fără să-l cunosc prea bine.

C: Ce te determină să procedezi așa?

Alina: Cred că am o mare nevoie să stau cu cineva și să fiu și eu iubită. *(Alina înțelege că nevoile de afecțiune și de acceptare o determină să investească foarte mult în fiecare băiat care ar putea deveni un potențial partener.)*

Alina, către ceilalți participanți: Dacă ați fi în situația să începeți o nouă relație, voi cum ați proceda?

Diana: De obicei intru în relație cu pași mici. Mă bucur de fiecare întâlnire, de fiecare convorbire la telefon și nu mă gândesc că o să se termine. Și chiar dacă se va întâmpla acest lucru mă gândesc că am câștigat experiență și nu îmi spun că am pierdut iubirea vieții mele și n-o să mai găsesc pe altul. Mă aștept că datorită experienței câștigate o să întâlnesc pe altul mai bun. Și sunt deschisă către alte experiențe.

Adi: Când intru într-o relație mă gândesc ce pot eu să ofer. Dacă ei îi este bine și mie îmi este bine. Tocmai de aceea trebuie să-i spun și ce am eu nevoie să primesc de la ea.

Gabi: Când am intrat în relație am încercat să descopăr treptat ce ne place la amândoi. Am fost centrată pe relația noastră prezentă și nu pe ce se va întâmpla cu ea în viitor.

Alina a descoperit în felul acesta alte strategii de a intra într-o relaţie, fără a mai fi bântuită de teama că aceasta se va sfârşi şi ea va suferi. Problemele emoţionale dobândite pe fondul relaţiilor deficitare cu părinţii au fost abordate pe rând într-un demers terapeutic individual, după terminarea acestui grup.

CARIOCA BUCLUCAŞĂ
(adaptat după Iolanda Mitrofan)



Obiective:
- conştientizarea modului de implicare într-o relaţie;
- exersarea capacităţilor de autoobservare;
- identificarea unor noi pattern-uri de relaţionare constructive.

Materiale necesare: carioci, cd cu muzică uşor ritmată

Instructaj:

„Vă invit să formaţi echipe de câte două persoane. Fiecare diadă va primi câte o cariocă, pe care, timp de 10 minute, va trebui s-o susţineţi cu ajutorul degetului arătător de la mâna dominantă, mâna cu care scrieţi, a fiecăruia dintre voi. Pe măsură ce ascultaţi muzica, fără să vorbiţi, încercaţi să vă construiţi o relaţie, fiind permanent atenţi la tot ceea ce se întâmplă cu voi şi cu partenerul vostru. Mişcaţi carioca cât de mult vreţi voi şi în ce direcţii doriţi. Observaţi care este modul vostru de a vă implica în această relaţie: poate unii dintre voi au mai multă iniţiativă, poate alţii preferă să aştepte sau sunt mai degrabă curioşi de ceea ce se întâmplă în relaţiile din jur. Fiţi conştienţi de emoţiile pe care le trăiţi alături de partenerii voştri şi mai ales încercaţi să aflaţi ce anume sau cine anume vă provoacă aceste emoţii. S-ar putea ca, uneori, carioca buclucaşă „să dorească să cadă" pe podea. Oare ce se întâmplă cu voi în astfel de momente? Observaţi-vă cu atenţie atât reacţiile, cât şi emoţiile. Ce faceţi mai departe? Rămâneţi încremeniţi, supăraţi sau mergeţi rapid mai departe ca şi când nimic nu s-ar fi întâmplat? Fiţi conştienţi de tot ceea ce se întâmplă cu voi în această relaţie!"

Strategii de valorificare a experienţei:

Am oferit adolescenţilor posibilitatea de a experimenta, timp de 10 minute, modul în care ei intră într-o relaţie, modul în care se manifestă într-o astfel de relaţie, contribuind sau nu la menţinerea ei, precum şi modul în care reuşesc să facă faţă unei posibile separări. Apoi fiecare dintre ei a împărtăşit grupului propria experienţă, a identificat strategiile reale de implicare într-o relaţie, în viaţa de zi cu zi şi a descoperit noi variante de relaţionare.

Rezultate obţinute:

Iată câteva din dialogurile purtate în partea a doua a exerciţiului, în partea de analiză şi identificare a pattern-urilor relaţionale, a efectelor acestora şi a posibilelor alternative la pattern-urile disfuncţionale:

Amalia: Relaţia noastră a avut un ritm foarte dinamic şi cred că de aceea se şi rupea foarte des. M-am simţit extrem de dominată de Sorina şi nu reuşeam să ţin pasul cu ea. Cred că am vrut foarte mult să menţin această relaţie şi de aceea am făcut tot ce simţeam că doreşte Sorina.

C: Ai vrut să menţii relaţia pentru că...

Amalia: Nu ştiu, în viaţa de zi cu zi mă mai surprind făcând asta şi cred că o fac din dorinţa de a nu fii singură. Nu-mi place să fiu singură...

C: Au fost momente în care te-ai simţit singură?

Amalia: Da, când au murit părinţii mei..., da şi poate de aceea... atunci am suferit foarte mult şi e posibil să asociez singurătatea cu suferinţa...

(Amalia este o adolescentă care în perioada şcolarităţii într-un interval de un an şi jumătate şi-a pierdut ambii părinţi. Am lucrat problematica acestor două pierderi importante în cadrul unui demers psihoterapeutic individual; însă a rămas încă cu problema dependenţei emoţionale.)

C: Şi atunci aleg să fiu cât mai mult posibil cu cineva pentru a nu fi singură, pentru a evita suferinţa... Ai observat în acest exerciţiu care sunt consecinţele acestui mod de a fi al tău?

Amalia: Da, fac tot ceea ce spune celălalt, cu foarte mult efort şi poate că de aceea sunt şi atât de obosită.

C: Dar ceea ce-ţi doreşti tu, reuşeşti să faci?

Amalia: Nu prea... uneori mă las luată de val şi nici nu mai îmi dau seama ce mi-aş dori... ca în exerciţiul acesta. Eram foarte derutată de iniţiativele Sorinei şi cu cât mă străduiam s-o urmăresc mai mult, mă amuzam ce-i drept, că doar era un joc şi ea râdea mereu, dar şi greşeam mai mult, am scăpat carioca de foarte multe ori.

C: Observ că deşi îţi doreşti relaţia, până la urmă o pierzi, de fapt.

Amalia: Da...

C: Crezi că ai putea schimba ceva în comportamentul tău?

Amalia: Da, poate că aş putea încerca să nu mai fiu atât de centrată pe menţinerea relaţiei şi să încerc să-mi mai spun şi eu punctul meu de vedere.

C: Adică, să încerci să fii atentă şi la nevoile tale şi la modul în care ele pot fi satisfăcute. Şi ce se întâmplă atunci cu riscul de a rămâne fără relaţie?

Amalia: Dacă rămân singură poate că nu o fi chiar atât de rău, poate la un moment dat aş putea găsi o altă persoană care să mă înţeleagă şi care să ţină cont şi de ceea ce vreau eu.

Se pare că în acest scurt exerciţiu provocativ, Amalia a găsit o modalitate de interacţiune mai constructivă pentru ea, aceea de a fi în relaţie ţinând cont şi de propriile sale nevoi. A descoperit, de asemenea, că poţi trăi într-o relaţie fără a te centra exclusiv pe menţinerea acesteia, copleşită fiind de teama de a o pierde şi de alternativa unei posibile suferinţe. Identificând şi originile acestui pattern relaţional mă aştept ca Amalia să facă progrese rapide în implementarea noii strategii relaţionale.

Crina: Am plimbat carioca în foarte multe direcţii şi cu destul efort, aceasta căzând de foarte multe ori.

C: Ce crezi că a provocat aceste căderi repetate?

Crina: Eu eram prea nervoasă deoarece Andu nu se uita deloc la mine. El privea mereu carioca.

C: Iar tu vroiai ca el să te privească.

Crina: Da, pentru că simţeam că nu-mi acordă atenţie suficientă. Şi îl împingeam mereu cu carioca sau schimbam brusc direcţia cu speranţa că o să se uite şi el la mine.

C: În viaţa de zi cu zi s-a întâmplat să-ţi doreşti acelaşi lucru?

Crina: Ohohoo... De câte ori. Îmi amintesc, când eram mai mică, ai mei erau permanent ocupaţi, iar eu făceam tot felul de nebunii, doar, doar m-or băga şi pe mine în seamă.

C: Iar tu aveai nevoie să fi băgată în seamă, pentru că?

Crina: Pentru că mă simţeam neglijată. Nu-mi plăcea că mă lasă mereu singură, era ca şi când nu le-ar fi păsat de mine.

C: Şi acum ce crezi despre acest lucru?

Crina, zâmbind: Cred că erau doar ocupaţi. Şi mi-amintesc că uneori chiar spuneam că m-am lovit, că mi-e rău sau le ceream mereu câte ceva cu speranţa că vor sta şi cu mine...

C: Ce-ar fi însemnat pentru tine să stea ai tăi cu tine?

Crina: Cred că în felul acesta simţeam şi eu că le plac şi că ei mă iubesc...

C: Iar azi, când intri într-o relaţie, se pare că ai nevoie de aceeaşi atenţie pentru a te simţi plăcută şi iubită.

Crina: Da, dar cred că aş putea s-o cer altfel, pentru că există riscul tocmai de a nu mai fi deloc băgată în seamă dacă relaţia se rupe, aşa cum s-a întâmplat aici.

C: Şi cum ai putea să faci asta?

Crina: Păi cred că în loc să-l provoc atâta, mai bine îi spun direct de ce anume am eu nevoie.

C: Splendid. Mi se pare o idee excelentă.

Andu: Şi mie, mai ales că eu am înţeles din toate provocările ei că vrea mereu să aibă conducerea relaţiei noastre. Şi nu mi se pare normal acest lucru. Eu sunt bărbat şi cred că şi eu pot coduce relaţia.

C: Cum te-ai simţit atunci când ţi-ai imaginat astfel de lucruri?

Andu: Nu prea bine deoarece mă gândeam că ea mă desconsideră. Nu are încredere în mine că aş putea veni şi eu cu ceva bun în relaţia asta. Şi atunci am încercat să-i demonstrez.

C: Din câte înţeleg eu, voi v-aţi cam războit în relaţia aceasta. Motivul războiului se pare că pentru fiecare dintre voi a fost altul. Unul dintre voi dorea atenţie, iar celălalt recunoaştere.

Andu: Da, aşa este şi nu a dus la nimic bun acest război. Relaţia noastră s-a rupt de foarte multe ori...

C: Ce ai înţeles Andu, din tot acest exerciţiu?

Andu: Aşa cum spunea şi Crina, cred că este foarte important să comunici într-o relaţie şi să nu pleci aşa repede la război. Puţină răbdare şi înţelegere nu cred că strică...

Crina: Şi cred că e la fel de important să vezi şi ce-şi doreşte celălalt nu numai ce-ţi doreşti tu. Şi poate că în felul acesta relaţia va rezista mai mult.

În acest dialog, Crina a conştientizat un pattern comportamental vechi, dobândit în copilărie, în familia de origine, pattern care-i satisfăcea pe atunci nişte nevoi emoţionale, dar care astăzi nu mai este funcţional. Tot în cadrul acestui exerciţiu, Crina descoperă o altă modalitate de acţiune care să-i satifacă nevoile ei de atenţie, iubire, acceptare. Andu află şi el că are o mare nevoie de recunoaştere şi că uneori se aruncă prea repede într-o luptă pentru câştigarea acesteia. De altfel, tot în acest grup de dezvoltare, Andu a aflat că el însuşi nu prea are încredere în el şi de aceea are nevoie de atâtea confirmări din afară. Până la sfârşitul acestui grup, pentru că au existat nenumărate momente de analiză introiectivă, ca şi numeroase momente de manifestare şi exprimare personală, stima de sine a lui Andu, precum şi sentimentul valorii personale au crescut.

Adrian: Am observat că atunci când cădea carioca destul de uşor o luam de la capăt. Făceam însă tot posibilul ca ea să nu cadă. Şi asta mi se întâmplă şi în viaţa reală. Sunt atent atât la mine, cât şi la celălalt şi încerc să ajungem la un tip de relaţie în care şi eu şi celălalt să ne simţim bine. Dar, dacă nu se poate şi nu se poate, asta e. Fiecare merge pe drumul lui, timp în care amintirile, experienţele rămân. Consider că fiecare relaţie poate avea ceva special, şi din fiecare poţi învăţa foarte multe lucruri. Şi asta pentru a nu mai repeta într-o viitoare relaţie.

C: Care a fost experienţa ta în acest exerciţiu?

Nicoleta: A fost o experienţă interesantă. Am intrat „frumos" în această relaţie, cum fac de obicei, fiind foarte atentă la modul în care celălalt se raportează la mine.

C: Şi am nevoie să fac asta, pentru că...

Nicoleta: Pentru că am nevoie să ştiu că celălalt mă place. De fiecare dată mă gândesc că celălat mă observă şi încerc să fac tot posibilul să-i plac.

C: Se pare că vrei să fii apreciată şi acceptată de către celălalt.

Nicoleta: Da. Şi cred că îmi doresc ca odată intrată în relaţie să şi rămân în acea relaţie sau, mai degrabă, celălalt să rămână cu mine. (*Ne spune Nicoleta, o adolescentă părăsită de tatăl natural la vârsta de 1 an.*) Sunt atentă la fiecare pas al relaţiei.

C: Ţi s-a întâmplat şi în acest exerciţiu?

Nicoleta: Sigur că da. După ce am văzut eu că Ioana se uită binevoitoare la mine, am încercat să vin cu câteva propuneri, dar mi s-a părut că ei nu prea îi sunt pe plac şi atunci n-am mai făcut nimic, deşi relaţia mi se părea foarte monotonă. Şi cu toate acestea eram foarte atentă la cariocă, ca nu care cumva să cadă.

C: Ce îţi spune asta despre tine?

Nicoleta: Că îmi este frică să pierd chiar şi o relaţie care nu îmi place. Poate că am nevoie de multă siguranţă...

C: Şi dacă ar fi să corelezi cu scenariul tău de viaţă, cum ai putea explica această nevoie a ta de siguranţă?

Nicoleta: Poate că tatăl meu a plecat de când eram mică şi, ştiu că am mai discutat asta... mi-e teamă să nu fiu abandonată din nou. *(Cu această adolescentă am lucrat, înainte de începerea grupului, un travaliu de autocunoaştere destul de aprofundat cu ajutorul genogramei, cu scopul rezolvării unor situaţii conflictule în relaţie cu mama sa şi în relaţia ei de cuplu.)* Se pare că mai revine această teamă, deşi acuma ştiu că dacă cineva pleacă din viaţa mea, o poate face din diverse motive, nu neapărat că n-aş fi bună eu... Şi am văzut că pot intra şi în alte relaţii, şi unele chiar mai bune.

C: Crezi că ai putea intra şi te-ai putea manifesta altfel într-o relaţie?

Nicoleta: Da, cred că nu trebuie să mă mai centrez atât de mult pe menţinerea relaţiei, ci mai mult pe mine. Să văd în ce măsură relaţia aceea îmi place, răspunde aşteptărilor mele, şi în ce măsură eu pot să răspund aşteptărilor partenerului.

Se observă că şi Nicoleta şi-a descoperit un pattern vechi de relaţionare şi a identificat alte modalităţi mai favorabile de interacţiune. Acest lucru a avut loc numai după ce a înţeles care este cauza vechilor tipuri de relaţionare şi care sunt dezavantajele menţinerii lor astăzi.

INVITAŢIE LA DANS

(adaptat după prof. univ. dr. Iolanda Mitrofan)



Obiective:

- facilitarea exprimării nonverbale;
- stimularea creativităţii şi expresivităţii exprimării personale;
- conştientizarea modului de implicare într-o relaţie;

- exersarea capacităţilor de autoobservare şi de analiză introspectivă;
- identificarea unor noi pattern-uri de relaţionare constructive.

Materiale necesare: cd-player şi cd cu muzică ambientală

Instructaj:

„Vă invit să ascultaţi muzica ce umple camera. Şi pe măsură ce aceasta vă cuprinde încercaţi să vă deplasaţi din locul în care sunteţi. Începeţi să vă plimbaţi prin cameră, să păşiţi unii printre ceilalţi, să vă priviţi. Simţiţi muzica cum vă cuprinde întreg corpul şi încercaţi să îl mişcaţi aşa cum vă vine, fără să vă cenzuraţi sau să vă judecaţi. Observaţi unde este tensionat corpul vostru şi eliberaţi tensiunea prin mişcare. Mişcaţi-vă gâtul, mâinile, umerii, picioarele, trunchiul. Fiţi atenţi la stările voastre şi faceţi acele mişcări care să le exprime cât mai bine. Sunteţi liberi să vă mişcaţi cum doriţi. Îndreptaţi-vă acum către o persoană aflată în apropierea voastră. Priviţi-o şi intraţi în contact cu ea. Bucuraţi-vă împreună de muzică şi dans. Fiţi conştienţi, clipă de clipă, de trăirile pe care le aveţi, de modul în care dansul vă umple sau nu sufletul de bucurie. Fiţi de asemenea atenţi la modul în care relaţia voastră se construieşte. Unele mişcări poate că vi se par extrem de plăcute, altele anevoioase, ezitante, supuse sau dominatoare. Remarcaţi-le şi observaţi care sunt emoţiile asociate lor.

Primiţi acum în cuplul vostru o altă pereche şi observaţi ce schimbări apar în dansul vostru, în trăirile voastre. Sunteţi acum un grup de patru oameni, ca o adevărată familie. Ce se petrece în familia voastră? Care este ritmul fiecăruia? Care este vibraţia emoţională a fiecăruia dintre voi? Ce vă încântă sau ce vă deranjează acum, în acest dans familial? Poate că unul dintre voi este mai îndrăzneţ, încercând să dirijeze întreg dansul vostru. Poate că alţii dintre voi preferă să li se spună ce să facă, iar alţii să acţioneze singuri, cum „îi taie capul". Lăsaţi-vă paşii să alunece pe ritmurile muzicii, iar inima voastră să fie cuprinsă de tumultul emoţiilor asociate fiecărei mişcări...

Iar acum, desfaceţi grupurile şi formaţi un singur grup mare, o nouă familie. Este o familie mare, asemenea lumii din care proveniţi. O familie universală în care fiecare îşi are locul lui, ritmul lui şi trăirile lui. Vă invit acum, să vă prezentaţi pe rând. Intrând în cercul acestei familii mari, arătaţi tuturor cine sunteţi voi printr-un dans personal. Desfăşuraţi-vă dansul vostru invitându-i pe ceilalţi să participe la el, să se bucure de mişcările pe care le realizaţi împreună cu ei. Ajutaţi-i să vă cunoască în felul acesta împărtăşind împreună aceleaşi emoţii, acelaşi ritm.



(Se oferă timp tuturor să-şi realizeze dansul personal, timp în care ceilalţi membri ai grupului execută cu toţii dansul propus, realizând un bun exerciţiu de cunoaştere şi empatie.)

Iar acum creaţi împreună un dans al grupului vostru în care fiecare dintre voi să se simtă bine şi să trăiască bucuria de a fi împreună, de a exista, de a trăi în armonie cu ceilalţi."

Strategii de valorificare a experienţei:

Am încurajat adolescenţii să se mişte pe muzică, dând exemplu personal. Denzinvoltura consilierului şi muzica au deblocat spontan nevoia tuturor de exprimare prin mişcare. Descoperirea pe cont propriu a unor strategii corespunzătoare de interacţiune socială, a avut menirea de a stimula latura creativă şi emoţională a persoanelor participante. Am încurajat permanent adolescenţii să rămână conectaţi la propriile trăiri şi să le asocieze comportamentelor specifice. În procesul de analiză care a urmat experienţei propuse am pus accentul pe identificarea pattern-urilor de interacţiune, pe găsirea unor soluţii alternative mai favorabile participanţilor.

Rezultate obţinute:

Prin modul de structurare a acestui exerciţiu am oferit adolescenţilor posibilitatea de a experimenta un mod sănătos de a trăi, acela de a fi permanent conectaţi la propriile trăiri emoţionale şi de a se exprima în conformitate cu acestea. Spontaneitatea emoţiilor a fost un alt câştig al participanţilor, urmat de destindere şi pozitivare emoţională. De asemenea, exerciţiul a permis adolescenţilor conştientizarea pattern-urilor personale de interacţiune într-o relaţie de tip cuplu sau de manifestare într-un microgrup social, a blocajelor personale, dar şi a modalităţilor de depăşire a acestora. Prin intermediul dansului, spontan, ei au descoperit noi comportamente de relaţionare.

Au aflat că atât fetele, cât şi băieţii pot avea o mare nevoie de a domina, de a ţine lucrurile sub control sau, din contră, de a se lăsa dominaţi, conduşi, fiindu-le, de fapt, teamă amândurora că ceva „catastrofal" s-ar putea întâmpla dacă pierd controlul sau dacă au iniţiativă. Au aflat că lupta pentru deţinerea puterii într-un cuplu determină un climat tensionat care uneori poate fi productiv sau distructiv, punând în pericol existenţa relaţiei.

Împărtăşirea unor trăiri emoţionale pozitive intense a facilitat exprimarea personală liberă şi creativă a participanţilor, ca şi perceperea unui mod armonios de viaţă, alternativ celui din viaţa de zi cu zi. Convieţuirea în armonie, deşi poate părea uneori idilică, este un deziderat demn de toată atenţia unor adolescenţi aflaţi pe drumul devenirii şi al transformării în adulţii societăţii de mâine.

Iată şi de data aceasta câteva dialoguri purtate în cea de-a doua parte a exerciţiului, cea de analiză a experienţei trăite:

Alina: Am observat că am iniţiativă, îmi place să conduc, să fiu în centrul atenţiei. Nu suport rutina, îmi plac schimbările, vreau să şochez în permanenţă, ador diversitatea.

C: Florin, tu cum ai perceput-o pe Alina în relaţie cu tine?

Florin, către Alina: Am observat că eşti foarte copilăroasă, alintată, că ai vrut să te impui.

C: Ce efect a avut asupra ta această atitudine a Alinei?

Florin: La început te-am înţeles că eşti copilăroasă, dar apoi ai început să mă enervezi. Mie îmi plac copiii, dar, totuşi, pe tine nu te văd ca pe un copil. Plus că m-am simţit la un moment dat extrem de bulversat: aveai un comportament extrem de copilăros, dar şi o mare nevoie de a conduce numai tu în relaţie. Iniţial mi-a plăcut faptul că aveai iniţiativă, dar apoi mi-am dat seama că nu dai doi bani pe ceea ce am şi eu să-ţi propun.

Alina: Ups! Iar am dat-o în bară.

C: Ce te face să spui asta?

Alina: Ştiu că mi s-a mai spus că prea încerc să aranjez eu toate lucrurile.

C: Şi faci asta pentru că...

Alina: Cred că mi-e frică să las lucrurile să-mi scape de sub control şi, Doamne fereşte, să plece Făt-Frumos să mă lase aşa cu ochii în soare...

C: Cu alte cuvinte ţi-e teamă să fi abandonată.

(Adolescenta conştientizează teama ei de abandon care stă, de altfel, la baza nevoii sale exacerbate de a se impune în orice relaţie pentru a deţine controlul. Află, de asemenea, că această tendinţă la dominare nu este prea bine primită de partener şi, uneori, poate constitui sursa destrămării relaţiei, lucru de care se teme ea cel mai mult.)

Gabi: Am observat că îmi place egalitatea: să am şi eu iniţiativă, dar să aibă şi celălalt. Simt în felul acesta că celălalt mă respectă şi că sunt respectată. Mi-am dat seama că aşa se întâmplă şi în relaţia mea cu prietenul meu, Cosmin. Şi văd că funcţionează destul de bine de aproape doi ani de zile.

(Participând la acest exerciţiu, această adolescentă şi-a conştientizat şi şi-a validat un pattern relaţional, furnizându-l drept model şi celorlalţi colegi.)

Carmen: Ştiam despre mine că prefer o relaţie mai monotonă, dar sigură. Am descoperit aici că pot face şi altceva decât să mă complac într-o astfel de platitudine, pot avea mici iniţiative care nu pun relaţia în pericol, ci din contră, o fac mai plăcută.

C. către partenera lui Carmen: Tu cum ai perceput această schimbare a colegei tale?

Daniela: A fost ca un imbold pentru mine, mi-a spus că pot şi eu să încerc ceva.

C: Ce te face pe tine, Daniela, să alegi să stai într-o relaţie monotonă?

Daniela: La început caut să văd dacă persoana respectivă mă place, mă acceptă şi după aceea mă simt mai sigură pe mine să propun sau să vin cu ceva în relaţie.

C: Cu alte cuvinte şi tu ai nevoie să te simţi acceptată şi în siguranţă în acea relaţie, ca şi Carmen, mă gândesc.

Carmen, sărind: Da, cred că asta e: nevoia de acceptare şi de a ştii că relaţia va persista. Cred că şi mie mi-e teamă să fiu respinsă...

C: Ţi s-a întâmplat vreodată să fi respinsă?

Carmen: Da, bineînţeles că da.

C: Şi ce s-a întâmplat cu tine?

Carmen: Am suferit, dar se pare că totuşi am trecut peste.

C: Adică vrei să ne spui că ai avut resursele necesare de a face faţă respingerii şi de a-ţi continua viaţa.

Carmen: Da, aşa este.

(În urma acestui dialog, Carmen a reuşit să-şi schimbe puţin perspectiva asupra temerii de a fi respinsă. Acelaşi lucru l-a făcut şi Daniela, care a lucrat împreună cu colega sa nu numai în exerciţiul provocativ, ci şi în analiza ce a avut loc după, având în comun aceeaşi problemă: teama de respingere.)

Simina: Eu am perceput relaţia ca pe un concurs, în care am luptat să-mi impun punctul de vedere.

C: Ce te-a determinat să-ţi faci un scop din a-ţi impune punctul de vedere?

Simina: Părerea mea contează, dacă ştiu că am dreptate merg până în pânzele albe...

C: Chiar cu riscul de a provoca bătălii în relaţie, aşa cum am observat în relaţia ta cu Dan din acest exerciţiu.

Simina: Da, chiar aşa!

C: Dan, tu cum ai perceput aceste bătălii?

Dan: La început m-au amuzat pentru că m-au provocat. Şi mie îmi place să-mi impun punctul de vedere şi după ce o fac, pot să mai las de la mine.

C: După cum observaţi şi Florin şi Dan spun că lor, bărbaţilor, le place să domine într-o relaţie. De asemenea, Alina şi Simina, susţin că şi ele, femeile, au aceleaşi preferinţe. Cum credeţi că ar putea fi soluţionată o astfel de luptă pentru putere în interiorul unui cuplu?

Dan: Cearta poate fi şi ea o soluţie sau umorul, cele două variante pe care eu şi Simina le-am folosit aici.

Simina: Uneori am mai cedat eu, alteori a mai cedat el.

Alina, sceptică: Iar într-o relaţie în care se termină umorul şi s-a terminat şi caterinca... s-a dus şi relaţia...

Gabi: Cred că o alternativă mai constructivă ar fi dialogul. Poţi lămuri multe lucruri dacă stai de vorbă liniştit.

Simina: Ai dreptate. Eu consider că este bine pentru un bărbat să lupte pentru a-şi impune un punct de vedere, dar depinde şi cum o face.

C: De exemplu, într-o astfel de situaţie, tu cum ţi-ai dori să acţioneze băiatul de lângă tine?

Simina: Nu mi-ar plăcea să spună facem asta că aşa vreau eu. Îmi place să domine, că doar e bărbat, dar nici să mă devalorizeze pe mine. Mi-ar plăcea să aducă argumente, să-mi explice şi mai ales să folosescă un ton adecvat. Există o altă abordare în ziua de azi: femeia nu mai e şi ea acolo, undeva pentru bărbat, ci este o persoană cel puţin la fel de valoroasă ca şi bărbatul de lângă ea.

C: Cu alte cuvinte, Simina, ceea ce vrei tu de la un bărbat este să te respecte şi să te valorizeze.

Simina: Da, în mod sigur. Şi atunci, evident că voi fi şi eu deschisă la dialog.

În felul acesta, adolescenţii au descoperit, pornind de la experienţa trăită în grup, un tip de relaţionare constructivă pentru o relaţie de cuplu. Valorizarea şi respectul reciproc sunt absolut necesare pentru facilitarea dialogului eficient în cuplu.

COMUNIC ASERTIV!
(adaptat după Andre Moreau)

Obiective:

- exersarea deprinderilor de comunicare asertivă;
- exersarea capacităţilor de autoobservare şi analiză introspectivă.

Materiale necesare: niciunul

Instructaj:

„Vă invit să faceţi echipe de câte două persoane pentru ca împreună să învăţaţi să spuneţi „DA!" sau „NU!".

Veţi folosi cele două cuvinte astfel încât interlocutorul vostru să înţeleagă că ceea ce afirmaţi este exact dorinţa voastră. Veţi învăţa să evitaţi situaţiile în care un „NU!" să fie perceput de celălalt ca fiind de fapt „DA!". Pentru aceasta vă rog să stabiliţi acum care dintre voi va folosi cuvântul „DA" şi care cuvântul „NU"."

(Am oferit timp pentru aceste alegeri.)

„Timp de 10 minute, persoana care spune „NU!" va exersa acest lucru primind de fiecare dată opoziţia celuilalt: „DA!". Atunci când cel care spune „DA!" va auzi un „NU!" categoric la celălalt, îi poate spune acestuia: „M-ai convins." Vă recomand să utilizaţi cât mai multe variante de exprimare a lui „DA!" sau a lui „NU!", uzând de toate resursele mimicii, pantomimicii, timbrului şi tonului vocii."

Strategii de valorificare a experienţei:

După terminarea exerciţiului, pe echipe, adolescenţii au discutat despre experienţa trăită, despre dificultăţile întâmpinate şi despre resursele pe care le-au folosit atunci când au fost suficient de convingători. Le-am recomandat să încerce să răspundă la următoare întrebări:

- Cum am reuşit să am un comportament asertiv? Ce resurse personale am folosit?
- Cum m-am simţit atunci când a trebuit să spun „NU!" convingător?
- Este necesară o comunicare asertivă în cadrul unei relaţii de cuplu?

Rezultate obţinute:

În primul rând adolescenţii au conştientizat o serie de resurse personale şi au identificat pattern-uri de comportament asertiv eficiente. Au aflat că este foarte important să fii hotărât sau să crezi în ceea ce spui. Au descoperit că siguranţa de sine poate fi foarte bine citită în postura şi în tonul vocii. Şi au înţeles că, în cadrul unei relaţii de cuplu, comunicarea asertivă permite manifestarea autentică a fiecărui partener. Practicarea unei astfel de comunicări are menirea de a reduce numărul conflictelor şi de a optimiza funcţionarea relaţiei.

Au aflat, de asemenea, că într-un cuplu competiţia şi fixarea rigidă într-o atitudine şi un tip de comportament îngreunează comunicarea, rezultatul fiind imposibilitatea luării unei decizii constructive. Au fost şi scurte secvenţe de analiză personală, de conştientizare a cauzelor fixării într-un pattern relaţional, cum este cazul pe care îl redau mai jos:

Alexandra: Pentru mine a fost foarte uşor să spun „NU!". Şi chiar mi-a plăcut relaţia cu Marius. Eram amândoi hotărâţi, ţipam unul la altul, ne-am contrazis mereu. De obicei mă stimulează competiţia.

C: Şi aţi ajuns în final la vreun rezultat?

Alexandra: Nu.

C: Să înţeleg că îţi place competiţia, te stimulează, dai tot ce-i mai bun în tine, dar nu rezolvi situaţia.

Alexandra: Da. Şi asta mi se întâmplă şi în viaţa de zi cu zi.
C: Cum îţi explici?
Alexandra: Cred că de dragul de a mă contrazice.
C: Viaţa e mereu o luptă pentru tine. Tu consumi foarte multă energie să te lupţi şi în afară de satisfacţia de a ieşi învingătoare, ce alte satisfacţii mai ai?
Alexandra: Asta cred că e singura: faptul că îţi este recunoscut punctul de vedere.
C: Este vreo persoană importantă în viaţa ta care nu-ţi ia în seamă punctul tău de vedere?
Alexandra: MAMA! Tata mă ascultă şi în general îmi dă dreptate, dar cu mama e o luptă continuă. N-ar zice că am şi eu o dată dreptate.
C: Iar tu, Alexandra, cum procedezi în relaţie cu ceilalţi?
Alexandra: Păi cred că şi eu procedez la fel! *(Zâmbeşte ca urmare a insight-ului făcut, primind în acelaşi timp şi acordul câtorva persoane din grup care o cunosc pe Alexandra de cel puţin doi ani.)*
C: Se pare că şi tu ai preluat acest comportament al mamei tale.
Alexandra: Aşa se pare. Poate că e vorba şi de orgoliu şi de încăpăţânare şi de ambiţia de a-i demonstra că eu am dreptate sau de a fi auzită şi de a fi luată în seamă.
C: Ai observat că, manifestând acest comportament în viaţa de zi cu zi, nu ai decât o singură satisfacţie: aceea de a-ţi impune punctul tău de vedere. Poate că acest lucru explică şi ceea ce tu ne spuneai la începutul grupului, că îţi plac foarte mult provocările şi că simţi mereu nevoia să schimbi relaţiile. Crezi că ai putea proceda şi alt fel, astfel încât să obţii şi alte tipuri de satisfacţii?
Alexandra: Adică să nu mă mai lupt continuu?
C: Păi ce obţineai din acestă luptă continuă?
Alexandra: Numai satisfacţia unei reuşite.
C: Ce fel de reuşită dacă nu ajungeai la niciun rezultat...
Alexandra: Iluzia unei reuşite, mai degrabă, sentimentul că m-am făcut auzită.
C: Poţi să te faci auzită şi alt fel?
Alexandra: Poate că aş putea aduce argumente, aş putea fi mai atentă la celălalt şi la soluţiile lui şi dacă mi se par mai bune să am curajul să recunosc.
C: Sigur că da. Doar nimeni nu-i perfect şi atotştiutor pe lumea asta. Nici chiar mama ta.
Alexandra zâmbeşte, semn că a înţeles capcana în care căzuse: aceea de a demonstra mamei sale că este valoroasă, nevoie transmisă transgeneraţional pe linie maternă.

FAŢĂ ÎN FAŢĂ!
(adaptat după Andre Moreau)

Relaţia de cuplu se desfăşoară asemenea unui dans în care partenerii se află foarte aproape unul de celălalt sau se depărtează pe rând ori amândoi odată, urmând ca apoi să revină la fel de aproape.

Obiective:
- exersarea deprinderilor de afirmare a propriilor dorinţe;
- conştientizarea strategiilor de a alege sau de a îndepărta pe cineva, de a face faţă unor eventuale alegeri sau respingeri.

Materiale necesare: niciunul

Instructaj:

„Plimbaţi-vă prin cameră şi de fiecare dată când vă întâlniţi cu un alt coleg priviţi-l în ochi. Rămâneţi aşa câteva secunde „Faţă în faţă!" şi apoi mergeţi mai departe. Fiţi conştienţi de ceea ce trăiţi atunci când priviţi o persoană în ochi. Poate unora dintre voi o să vi se pară uşor, altora amuzant, iar pentru unii s-ar putea să fie o situaţie extrem de dificilă. Încercaţi să vă aflaţi faţă în faţă cu cât mai multe persoane din acest grup.

Hotărâţi-vă în cele din urmă la un partener pentru următoarea etapă a exerciţiului.

Vă rog să vă aşezaţi în aşa fel încât unul dintre voi să stea cu spatele la fereastră şi celălalt cu spatele la uşă. Depărtaţi-vă acum astfel încât între voi să rămână o distanţă cam de vreo şase paşi.

Vă invit acum pe voi, cei care staţi cu spatele la uşă, să încercaţi să vă convingeţi partenerul să se apropie de voi. Foloţi pentru asta cuvântul „VINO!", gesturi şi posturi cât mai variate. Încercaţi să fiţi în felul acesta cât mai convingători! Iar dacă voi, cei care staţi cu spatele la geam, simţiţi nevoia să vă apropiaţi, impresionaţi fiind de invitaţia primită, puteţi s-o faceţi! Faceţi câte un pas pentru fiecare invitaţie convenabilă vouă."

Am lăsat ca timp de lucru 5 minute pentru a le oferi şansa adolescenţilor să experimenteze cât mai multe variante comportamentale. Sugestiile pe care le-am mai dat s-au referit la invitaţia de a-şi contacta propriile trăiri interioare atunci când sunt aleşi, refuzaţi sau premiaţi pentru eforturile făcute.

„Iar acum schimbaţi rolurile!"

Am oferit tot 5 minute pentru experimentare.

„De data aceasta, cuvântul pe care îl vom folosi este „PLEACĂ!" Fiţi din nou atenţi la modul în care vă simţiţi atunci când respingeţi sau sunteţi respins de cineva. Observaţi, de asemenea, modalitatea în care reuşiţi să-i comunicaţi celuilalt că nu-i mai doriţi prezenţa."

Am inversat din nou rolurile şi am oferit acelaşi timp pentru experimentare.

Strategii de valorificare a experienţei:

După etapa provocativă a exerciţiului a urmat o periodă de 10 minute de împărtăşire a experienţei trăite, la nivel de diadă. Apoi am analizat la nivelul grupului mare experienţa fiecăruia, urmărind evidenţierea strategiilor de alegere sau de respingere a unei persoane, pornind de la ideea că relaţia de cuplu este asemănătoare unui dans în care partenerii se aflǎ foarte aproape unul de celălalt sau se depărtează pe rând ori amândoi odată, urmând ca apoi să revină la fel de aproape.

Rezultate obţinute:

Adolescenţii au conştientizat că respingerea este cea mai dureroasă şi că este foarte important când respingi pe cineva să o faci cu delicateţe, explicându-i şi motivele pentru care te lipseşti de prezenţa lui. Au găsit ca modalităţi de a face faţă unei astfel de respingeri: implicarea în diferite activităţi personale, credinţa că fiecare experienţă ţi-a fost dată cu un scop şi important este să afli care a fost sensul experienţei respective în viaţa ta. Au descoperit că respingerea poate uneori să nu aibă nimic de-a face cu tine, ci să fie nevoia celuilalt de a fi doar el cu el însuşi. Şi au conştientizat alternativa implicării într-o altă relaţie mai bună, având ca background învăţămintele experienţei anterioare.

Au sesizat, de asemenea, valenţele pozitive ale acţiunii de a fi ales: creşterea stimei de sine, bucuria de a fi remarcat şi dorit. Au descoperit o varietate de comportamente care ar atrage persoana dorită, plecând mai ales de la lucrurile care îi fac plăcere acesteia.

Au constatat, de asemenea, că au avut tendinţa de a folosi mai întâi comportamentele dorite de către ei. Când a fost vorba de respingere au evitat în primul rând acele comportamente de care ei se temeau, plecând de la principiul: „ce ţie nu-ţi place, altuia nu-i face!". Au învăţat că, dacă eşti atent la partener, poţi să-i descoperi vulnerabilităţile şi să obţii ceea ce-ţi doreşti: „Când vezi pe cineva că nu prea e stăpân pe el, asta te face pe tine să devii mai sigur şi să perseverezi în a-l convinge."

Au descoperit că este important pentru stabilitatea relaţiei de cuplu să ştii cum să-i spui celuilalt că ai nevoie de el sau cum să-i transmiţi că o perioadă de timp ai dori să te concentrezi mai mult pe ceea ce ai tu de făcut, fără a însemna că renunţi la el.

RELAŢIA DE CUPLU, UN ADEVĂRAT LABIRINT!

(adaptat după prof. univ. dr. Iolanda Mitrofan)

Obiective:

- dinamizarea grupului şi centrarea adolescenţilor pe experienţa de „aici şi acum";
- conştientizarea unor modele comportamentale utilizate la începutul şi pe parcursul unei relaţii;
- identificarea unor alternative de interacţiune profitabile;
- exersarea deprinderilor de autoobservare şi de analiză introspectivă;
- exersarea comunicării nonverbale, stimularea creativităţii şi expresivităţii exprimării personale;

Materiale necesare: coli albe sau colorate A4, creioane colorate sau carioci, cd-player şi cd cu muzică ambientală

Instructaj:

„Vă invit să vă ridicaţi de pe scaun, să faceţi câţiva paşi prin această încăpere, încercând să identificaţi toate tensiunile pe care le resimte corpul vostru acum. Faceţi acele mişcări care vă ajută să vă eliberaţi tensiunile. Lăsaţi-vă corpul să se mişte în voie."

Am oferit exemplul personal pentru a-i încuraja pe adolescenţi să facă toate aceste lucruri.

„Ascultaţi muzica şi lăsaţi-o să vă cuprindă corpul, sufletul, inima. Mişcaţi-vă aşa cum muzica vă „şopteşte" să o faceţi. Aplecaţi-vă, răsuciţi-vă, unduiţi-vă, plutiţi, faceţi tot ceea ce doriţi! Oferiţi-vă şansa de a vă exprima liber, fără bariere!"

Am oferit participanţilor 3-4 minute pentru a se exprima, pentru a-şi contacta propriile stări interioare.

„Opriţi-vă acum în faţa unui coleg sau a unei colege. Salutaţi-vă şi aşezaţi-vă împreună jos, pe mochetă, exact în locul în care vă aflaţi! Respiraţi, odihniţi-vă şi priviţi-vă! Oare care sunt trăirile voastre acum, când tocmai aţi intrat în relaţie cu o nouă persoană? Ce gânduri, imagini, fantezii vă trec prin minte?"

Am pus în dreptul fiecărei perechi câte o coală albă sau colorată şi le-am oferit 2 creioane colorate sau carioci.

„Vă invit acum ca fiecare dintre voi să luaţi în mână un creion sau o cariocă şi să pătrundeţi, în ritmul vostru, pe spaţiul alb sau colorat al colii de hârtie din faţa voastră. Este spaţiul comun pe care cuplul vostru îl împarte acum. Începeţi prin a aşeza în el ceva personal, ceva ce vă defineşte sau ceva ce vreţi să-i transmiteţi despre voi celuilalt. Fiţi conştienţi de modul în care decurg lucrurile în relaţia voastră şi acţionaţi în continuare aşa cum vă vine! Construiţi-vă relaţia pe spaţiul comun al foii de hârtie aşa cum vă doriţi, aşa cum simţiţi, aşa cum reuşiţi. Observaţi tot ceea ce vă încântă sau vă întristează, tot ceea ce vă încurajază sau vă blochează manifestarea voastră.



Iar acum vă invit să vă delimitaţi în acest spaţiu comun un loc al vostru, un loc personal de care partenerul nu are voie să se atingă, este doar locul vostru şi faceţi în aşa fel încât să-i semnalaţi acest lucru celuilalt. Cum vă simţiţi acum, după ce v-aţi asigurat că puteţi avea în această relaţie ceva care să fie numai al vostru? Ce simţiţi faţă de partenerul vostru, care şi el are ceva diferit de voi, ceva numai al lui, care îl bucură, îl face fericit? Oservaţi dacă se schimbă ceva în relaţia voastră acum, când fiecare dintre voi ştie foarte clar care sunt elementele comune sau personale ale acestei relaţii.

Mulţumiţi acum partenerului vostru sau partenerei voastre pentru că v-a ajutat să aflaţi o mulţime de lucruri depre voi. Şi, timp de 10 minute, discutaţi despre experienţa pe care aţi avut-o în acest exerciţiu."

Strategii de valorificare a experienţei:

Am oferit adolescenţilor posibilitatea de a-şi împărtăşi experienţa trăită în acest exerciţiu, dându-le drept repere următoarele întrebări:

- Cum aţi intrat în această relaţie?
- Care au fost momentele plăcute sau dificile ale acestei relaţii?
- Ce anume a blocat sau a facilitat comunicarea în relaţie?

A urmat apoi analiza experienţei la nivelul grupului mare, punându-se accentul pe corelarea experienţei trăite în exerciţiu cu cea din viaţa de zi cu zi. S-a urmărit

identificarea unor pattern-uri deficitare de relaţionare, depistarea cauzelor care stau la baza acestor manifestări şi identificarea unor noi modalităţi profitabile de interacţiune în cuplu şi nu numai.

Rezultate obţinute:

Acest exerciţiu a permis adolescenţilor să conştientizeze atât diferitele modalităţi de a intra în relaţie şi de a se manifesta în cadrul ei, cât şi trăirile asociate acestor comportamente, dar mai ales temerile care apar în momentele dificile ale relaţiei sau pe parcursul întregii relaţii. Au identificat, de asemenea, alte pattern-uri de relaţionare mai profitabile pentru iniţierea şi menţinerea unei relaţii. Au conştientizat că o mare parte din blocajele pe care le au în cadrul unei relaţii se datorează temerilor sau frustrărilor acumulate în urma interacţiunilor cu proprii părinţi. Exerciţiul a fost o invitaţie la reflecţie, la înţelegerea unor mecanisme psihologice formate pe fondul relaţiilor parental-filiale, mecanisme care se perpetuează apoi în labirintul relaţiilor de cuplu de mai târziu.



Redau mai jos, din nou, câteva secvenţe de dialog, ca argument la cele spuse până acum.

C: Cum a fost experienţa voastră?

Corina: DEZASTRU! La început fiecare desena pe partea lui de foaie, n-aveam nicio treabă unul cu celălalt şi totul era bine. La un moment dat, Flavian a intrat pe spaţiul meu şi a făcut-o într-un mod extrem de neplăcut: nu m-a avertizat, nu mi-a cerut voie, pur şi simplu a intrat în forţă. Era ca şi când tot spaţiul era al lui.

C: Ce ai trăit în acele momente?

Corina: Iniţial am fost şocată şi apoi m-am înfuriat şi am intrat şi eu abuziv în spaţiul lui.

Flavian, *apărându-se*: Eu am intrat pentru că nu ştiam ce să fac, ce să desenez.

Corina: Da, dar pe mine m-ai deranjat şi ţi-am răspuns cu aceeaşi monedă.

Flavian: Aşa sunt eu direct, scurt şi la obiect!

C: Reuşeşti în felul acesta să construieşti o relaţie?

Flavian: Nu prea, lucru care a reieşit, după cum se vede, şi aici în exerciţiu. Oricum vroiam să intru în spaţiul ei pentru că mă simţeam în dificultate: nu ştiam ce să desenez.

Simona: Zău dacă mai înţeleg ceva: tu vroiai să intri în spaţiul meu şi atunci când am vrut să desenăm ceva împreună te-ai supărat.

Flavian: Dar nu-mi place să intervină cineva peste mine. Dacă de la început am avut eu o idee trebuie să mă lase să o duc până la capăt.

Simona, *justificându-se*: Dar eu doar ţi-am sugerat.

Flavian: Dar nu întotdeauna ideiile tale sunt cele mai bune.

Simona, enervându-se: Asta s-o crezi tu!

Flavian, *surâzând şi autoironizându-se puţin*: Eu sunt fără de cusur...

(Se observă cum cei doi participanţi la grup sunt prinşi în jocul, uneori „nemilos", al propriilor proiecţii. Am încercat mai departe să dezamorsez acest război al proiecţiilor.)

C: Flavian, te invit să te gândeşti la o persoană din viaţa ta care intervine peste tine, care nu te lasă să duci un lucru la bun sfârşit singur şi încearcă să-ţi sugereze ce-ar fi mai bine să faci.

Flavian: Aţi făcut tabloul complet al mamei mele! O cunoaşteţi? *(Zâmbeşte apoi un pic amar.)*

C: Vorbeşte-ne despre mama ta.

Flavian: Ce să vă spun despre ea? Mă enervează tot timpul. E prea băgăcioasă şi simte nevoia de fiecare dată să îmi spună ce să fac.

Am lucrat puţin relaţia lui Flavian cu mama lui. În final, Flavian a conştientizat că în orice tip de relaţie, şi în mod deosebit într-o relaţie cu o persoană de sex opus, transferă tipul de relaţie pe care o are cu mama sa, aşteptându-se de fiecare dată ca acţiunile sale să fie criticate şi direcţionate. Pentru a evita o astfel de situaţie, simte nevoia să preia controlul asupra relaţiei, devenind uşor despotic şi fiind atent numai la nevoile sale. Conştientizează, de asemenea, că o astfel de abordare îl împiedică să-şi construiască o relaţie pe care chiar şi-o doreşte.

ÎMI PLACE BĂIATUL ACESTA. CUM PROCEDEZ?

Se pare că în ziua de astăzi fetele simt nevoia să facă primul pas. Am propus grupului dramatizarea ce urmează deoarece patru fete din grup se confruntau în acea perioadă cu ceea ce ele numeau a fi „o mare problemă: ne place la fiecare câte un băiat, dar nu ştim cum să facem să intrăm în vorbă cu el." Şi iată motivul pentru care am aruncat în scenă doi actori: Ea şi El, elevi ai aceluiaş liceu, ale căror destine par a dori să se întâlnească.

Obiective:
- exersarea capacităţilor de analiză introspectivă;
- formarea deprinderilor de iniţiere a unor contacte cu persoane de sex opus.

Materiale necesare: niciunul

Instructaj:

„Dramatizarea pe care vi-o propun astăzi are ca protagonişti doi adolescenţi de liceu, o fată şi un băiat, aflaţi în clasa a 11-a. Fetei îi place foarte mult acest băiat şi încearcă să-l abordeze sub diferite forme. Vă invit să fiţi foarte atenţi la secvenţele care se derulează aici pe scenă, pentru a putea interveni ori de câte ori protagoniştii se află în dificultate. Sugestiile voastre îi vor ajuta cu siguranţă să continue şirul evenimentelor dramatizării noastre."

Strategii de valorificare a experienţei:

Am propus participanţilor subiectul dramatizării, am ales protagoniştii şi am demarat povestea celor doi adolescenţi.

Rezultate obţinute:

Vă prezint în continuare câteva secvenţe semnificative din cadrul psihodramei, alături de mici comentarii, care au menirea de a explicita tehnicile folosite şi rolul lor în realizarea insight-urilor făcute de adolescenţi.



C: Maria, eşti o adolescentă îndrăgostită, te afli pe unul din coridoarele liceului şi, deodată, îţi apare în faţă băiatul care-ţi place. Vorbeşte-ne puţin despre trăirile tale, acum, când îl vezi pe Dan că se îndreaptă în direcţia în care eşti tu.

Maria: Emoţii mari, mari de tot, simt cum îmi ard obrajii şi privesc în jos pentru a-mi ascunde un pic emoţiile.

C: Din acest moment, piesa începe, tu te afli pe hol, iar Dan se îndreaptă spre locul în care te afli, urmând să treacă pe lângă tine. Vă invit pe toţi să fiţi foarte atenţi la tot ceea ce se petrece înăuntrul şi în afara voastră.

Cei doi protagonişti joacă scena amintită mai sus. Când Dan trece prin dreptul Mariei, aceasta îl priveşte şi apoi întorc amândoi capul unul către celălalt.

C: Stop! Ce simţi Maria, acum când Dan a trecut pe lângă tine şi în plus a întors capul după tine?

Maria: Sunt încântată că a întors capul după mine.

C: Dan, tu ai observat că Maria s-a uitat la tine şi după ce ai trecut prin faţa ei te-a urmărit cu privirea. Spune-ne ce ai simţit în acele momente.

Dan: De obicei, când trec pe lângă o fată, îi caut privirea şi dacă este o fată frumoasă o fixez, mă uit la ea, aşa, pur şi simplu, trecem unul pe lângă altul, privindu-ne şi am aşa un sentiment de bucurie dacă observ că mă priveşte şi ea...

C: Următorul act!

Maria: Cred că aş căuta să intru în vorbă cu colegii lui, deşi deja ştiu totul despre el, totul, totul... şi cum îl cheamă, şi la ce clasă e...

C: Te invit să nu ne mai povesteşti, ci să acţionezi. După cum se vede, Dan se află din nou în preajma ta. Ce faci acum?

(După cum bine aţi observat, nu am lăsat adolescenţilor posibilitatea de a rămâne în lumea ideilor, de a face scenarii, ci i-am pus să acţioneze, tocmai pentru a găsi răspunsuri şi comportamente adecvate. De asemenea, le-am oferit ocazia de a învăţa un mod constructiv de interacţiune, acela de a fi permanent conectaţi la stările emoţionale pe care le trăiesc în diferite situaţii. A acţiona în conformitate cu ceea ce simţi este garanţia manifestărilor autentice şi a păstrării sănătăţii psihice şi fizice.)

Protagoniştii trec din nou unul pe lângă altul. De data aceasta amândoi par a fi curioşi să afle dacă privirile lor se întâlnesc din nou. Dan pare că o priveşte mai insistent pe Maria.

C: Ce te-a determinat, Dan, să o priveşti pe Maria astfel?

Dan: Ştiu că data trecută a întors capul.

C: Şi te gândeşti că ar fi interesată de tine.

Dan: Da, şi aş vrea să mă conving că aşa este.

Maria: Dacă aflu că are prietenă, ori mă fac amică, ori stau cuminţică.

Dan: Păi, dacă am întors capul după tine şi prima şi a doua oară, chiar nu bănuieşti?

Maria: Da, dar dacă aflu că ai prietenă şi te mai uiţi şi după alte fete, îmi dau seama că eşti afemeiat...

C: Sau ce ar mai putea determina un băiat care are prietenă să se uite după o altă fată?

Denisa: Poate că nu se înţelege cu ea, poate relaţia lor nu prea mai merge... *(În felul acesta Maria află că generalizările pe care le face nu sunt întotdeauna adevărate.)*

(Maria, părăsită de tatăl ei de la vârsta de un an, tată care era „afemeiat", se gândeşte că trebuie să se ferească de toţi bărbaţii care au nevoie de mai multe femei. Îşi propune, de asemenea, să nu intervină într-un cuplu deja format, probabil şi din loialitate faţă de trauma mamei sale de a fi părăsită de soţul ei pentru o altă femeie. Nevoia de confirmare ca femeie de către tată la această adolescentă este, de asemenea, foarte mare, ea flirtând aproape cu orice băiat şi încercând să şi-i facă pe toţi amici. Din această cauză primeşte blamul tuturor fetelor, care se tem că Maria le-ar putea „fura"

bărbatul de lângă ele. Astfel, stima de sine a acestei fete scade, iar teama de neacceptare, de respingere crește în mod vizibil, dovadă că apare și în acastă dramatizare, Maria simțind nevoia de a-și expune în fața celorlalți o parte din principiile sale referitoare la viața de cuplu.)

Deoarece Maria pare a nu mai găsi o soluție pentru abordarea băiatului care îi place, îi invit să inverseze rolurile. Îl rog pe Dan să acționeze așa cum și-ar fi dorit el să fie abordat de către Maria.

C: Cum crezi că l-ai putea face pe Dan să te observe mai bine?
Dan (în rolul Mariei): Neștiind ce are de gând, aș încerca să fac un pas, să-l fac receptiv, să-i arăt că exist.
C: Crezi că Dan ar răspunde bine la o astfel de acțiune?
Dan: Dan pe care îl cunosc eu, da.
C: Inversați din nou rolurile și ACȚIUNE!

Maria trece pe lângă Dan și îl atinge cu cotul. Se lovesc, se opresc și își zâmbesc. Apoi fiecare își urmează drumul.

Dan: Cu prima ocazie aș încerca să intru în vorbă cu ea.
C: Ok. De data aceasta vă întâlniți a patra oară. ACȚIUNE!
Dan: Ne întâlnim a patra oară și într-un anume loc „întâmplător" – să zicem că mergem spre casă cu același autobuz.
C: Ce ai putea face? Acționează, fără să comentezi!

(Se poate observa că, deja, băiatul a simțit nevoia să preia inițiativa. Și-au aranjat două scaune unul lângă altul și au delimitat spațiul autobuzului.)

Dan (destul de emoționat): Bună!
Maria, *râzând*: Bună!
Dan, *revendicativ*: De ce râzi, nu e bine să râzi! Rușinează-te! *(Toată lumea râde. Maria află din nou că și băieții pot avea emoții și se pot simti nesiguri când abordează o fată.)*
C: Îi spui Mariei să nu râdă, ci să se rușineze, pentru că?
Dan: După ce ne-am văzut de atâtea ori, vroiam să-mi confirm ce bănuiam. Și asta pentru a-mi da curaj să continui.
C: Să înțeleg că aveai nevoie de un feed-back. Vroiai să afli dacă într-adevăr te place.
Dan: Da. Și apoi aș fi încercat să o cunosc.

C: Reluăm. ACȚIUNE!
Dan: Bună, sunt Dan.
Maria: Bună, sunt Maria!
Dan se așează lângă ea și se pare că amândoi sunt blocați, neștiind ce să mai spună. Încearcă câteva dialoguri care par a fi nereușite.

Dan, *exprimându-şi nemulţumirea*: Eu trebuie să încerc să te cunosc, dar am nevoie ca eforturile mele să fie întâmpinate cu succes din partea ta, dacă tu eşti aşa tăcută...

Maria: Ai spus că tu trebuie să mă cunoşti. Eu ţi-am atras atenţia, mi-am atins scopul.

C: Ţi-ai atins scopul, i-ai atras atenţia şi ce faci mai departe, te retragi? Laşi responsabilitatea construirii relaţiei lui Dan. El tocmai ţi-a spus că are nevoie de încurajări.

Maria: Dar dacă comunic cu el o să vadă că sunt îndrăgostită.

C: Şi dacă vede acest lucru?

Maria: Mi-e teamă că o să plece, că aşa fac toţi, se plictisesc şi pleacă. *(Se observă că Maria se află din nou în scenariul de viaţă al mamei sale: mama părăsită de bărbatul pe care îl iubea foarte mult.)*

Maria, către Dan: Dacă afli că sunt îndrăgostită de tine, ce gândeşti?

Dan: Nu îmi pierd controlul. Aş şti că am un mic avantaj. Mi-e mai uşor să mă simt în largul meu.

Maria: Şi nu te-ai plictisi şi-ai pleca?

Dan: Dacă fata îmi place şi am confirmarea că şi ea mă place, nu mă duc să mă plimb, aşa... mă place, gata, plec în altă parte. Merg mai departe şi încerc să aflu mai multe despre ea.

(I-am oferit astfel Mariei posibilitatea de a-şi confirma sau infirma propria credinţă, transmisă prin scenariu transgeneraţional.)

După cum aţi putut observa din aceste dialoguri, adolescenţii protagonişti au avut posibilitatea ca în această psihodramă să-şi verifice propriile credinţe, să-şi conştientizeze propriile temeri şi să găsească soluţii viabile de interacţiune cu persoana dorită. Ceilalţi participanţi, dintre care vă reamintesc că încă trei adolescente se confruntau în viaţa reală cu acelaşi tip de problemă, au observat şi au pactat emoţional cu tot ceea ce se întâmpla în jocul psihodramatic. Acest lucru a fost dovedit de soluţiile pe care le furnizau protagoniştilor atunci când aceştia se aflau în imposibilitatea de a mai continua acţiunea. De asemenea, oglinzile pe care le-au făcut acestora pentru a-i ajuta să se vadă şi să-şi găsească alternative la situaţia în care se aflau, au dovedit încă odată cât de mult sunt implicaţi emoţional şi raţional în jocul psihodramatic.

2.4.2. Validarea modulului de dezvoltare personală a adolescenţilor centrat pe formarea şi asumarea identităţii de gen în vederea pregătirii pentru viaţa de cuplu şi viaţa de familie

Pentru a vedea în ce măsură modulul de dezvoltare personală creat a contribuit sau nu la formarea unei bune identităţi de sex-rol la adolescenţi, am utilizat patru instrumente de evaluare a efectelor programului:

- **o fişă de autoevaluare;**
- **testul persoanei;**
- **testul familiei;**
- **interviul** – sau exprimarea personală a propriilor câştiguri în urma participării la grupul de dezvoltare personală.

Tot pentru validarea acestui modul creat special pentru dezvoltarea personală a adolescenţilor, am folosit un grup de control format tot din 20 de liceeni cu vârste cuprinse între 15 şi 19 ani. Aşadar, prezentarea rezultatelor obţinute în urma intervenţiei psihologice realizate le voi prezenta comparativ cu cele ale grupului de control.

Ipoteza de cercetare: Participarea adolescenţilor la modulul de dezvoltare personală centrat pe formarea şi asumarea identităţii psiho-sexuale în vederea pregătirii pentru viaţa de cuplu şi de familie va permite acestora dobândirea unei bune identităţi de gen.

2.4.2.1. Fişa de autoevaluare

Pentru realizarea acestei fişe am operaţionalizat şi apoi am evaluat ceea ce am numit *indicele psihosexual la adolescenţi*: *nivelul de autocunoştere, calitatea imaginii de sex-rol, capacitatea de relaţionare cu sexul opus şi capacitatea de relaţionare în cuplu.* Fişa de autoevaluare a fost administrată la începutul şi la sfârşitul experienţei de grup.

Iată, prezentate mai jos, operaţionalizările făcute pentru fiecare dimensiune urmărită:

Nivelul de autocunoştere:
Ştiu ce mă defineşte ca persoană.
Ştiu care sunt nevoile mele.
Ştiu care sunt resursele mele.

Calitatea imaginii de sex-rol:
Ştiu ce mă defineşte ca fată/băiat.
Ştiu care sunt nevoile mele ca fată/băiat.
Ştiu care sunt resursele mele ca fată/băiat.
Îmi place de mine ca fată/băiat.

Capacitatea de relaţionare cu sexul opus:
Iniţiez contacte cu persoane de sex opus.
Particip la acţiuni comune.
Îmi exprim punctul de vedere.
Îmi exprim propriile trăiri.

Capacitatea de relaţionare în cuplu:
Împărtăşesc propriile trăiri în cuplu.
Exprim propriile nevoi în cuplu.
Exprim punctul de vedere în cuplu.
Am iniţiative în cuplu.

Redau mai jos şi fişa de autoevaluare pe care adolescenţii au completat-o atât la începutul grupului de dezvoltare personală, cât şi la sfârşitul acestuia.

FIŞĂ DE AUTOEVALUARE

Numele..

Clasa..

Citeşte cu atenţie cele ce urmează şi evaluează afirmaţiile făcute pe o scală de la 1 la 5, în condiţiile în care 1 reprezintă dezacord total, iar 5 acord total cu afirmaţiile ce urmează:

	1	2	3	4	5
Ştiu ce mă defineşte ca persoană.					
Ştiu care sunt nevoile mele.					
Ştiu care sunt resursele mele.					
Ştiu ce mă defineşte ca fată/băiat.					
Ştiu care sunt nevoile mele ca fată/băiat.					
Ştiu care sunt resursele mele ca fată/băiat.					
Îmi place de mine ca fată/băiat.					
Iniţiez contacte cu persoane de sex opus					
Particip la acţiuni comune.					
Îmi exprim punctul de vedere.					
Îmi exprim propriile trăiri.					
Împărtăşesc propriile trăiri în cuplu.					
Exprim propriile nevoi în cuplu.					
Exprim punctul de vedere în cuplu.					
Am iniţiative în cuplu.					

Datele culese cu ajutorul acestei fişe au permis evaluarea următoarelor **ipoteze statistice:**

H1: Presupun că programul de dezvoltare personală creat îi ajută pe adolescenţi să-şi formeze o bună identitate psihosexuală.

Valoarea testului t de –21,123 la pragul de semnificaţie 0,000 demonstrează că există diferenţe semnificative între prima şi cea de-a doua aplicare. *În acest caz se acceptă ipoteza statistică.* Aşadar, programul de intervenţie a fost eficient. Grupul de dezvoltare personală la care adolescenţii au participat i-a ajutat să-şi integreze o bună identitate psihosexuală.

Sunt prezentate în continuare tabelul cu datele şi histrogramele aferente.

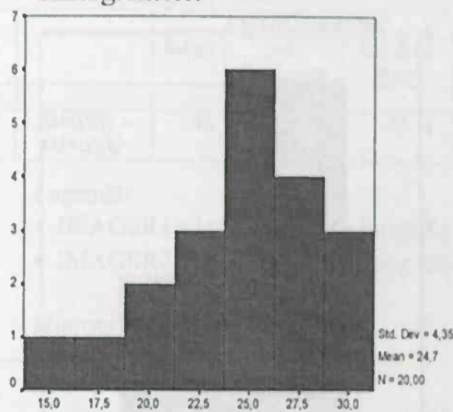
Paired Samples Test

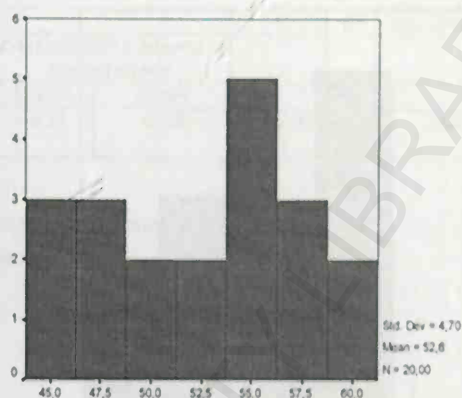
		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	IDPSX1 – IDPSX2	–27,85	5,90	1,32	–30,61	–25,09	–21,123	19	,000

Legendă:

- IDPSX1= indice psihosexual prima aplicare
- IDPSX2= indice psihosexual a doua aplicare

Histogramele:





Valoarea testului **t** la **grupul martor** este 0,462 la un prag de semnificaţie de 0,649, ceea ce înseamnă că nu există o diferenţă semnificativă între prima şi ultima aplicare. Acest rezultat demonstrează că programul de dezvoltare personală realizat ar fi necesar să fie implementat pentru ca adolescenţii să-şi construiască şi să-şi asume o bună identitate psihosexuală.

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	IDPSX1 M-IDPSX2M	1,00E-01	,97	,22	–,35	,55	,462	19	,649

Legendă:
- IDPSX1M= indice psihosexual prima aplicare la grupul martor
- IDPSX2M= indice psihosexual a doua aplicare la grupul martor

H2: Presupun că programul de dezvoltare personală creat contribuie la creşterea nivelului de autocunoaştere a adolescenţilor.

Valorea testului t de –14,089 la pragul de semnificaţie 0,000 demonstrează că există diferenţe semnificative între prima şi cea de-a doua aplicare. *În acest caz se acceptă ipoteza statistică.* Aşadar, programul de intervenţie a fost eficient. Participând la grupul de dezvoltare personală adolescenţii au reuşit să se cunoască mai bine.

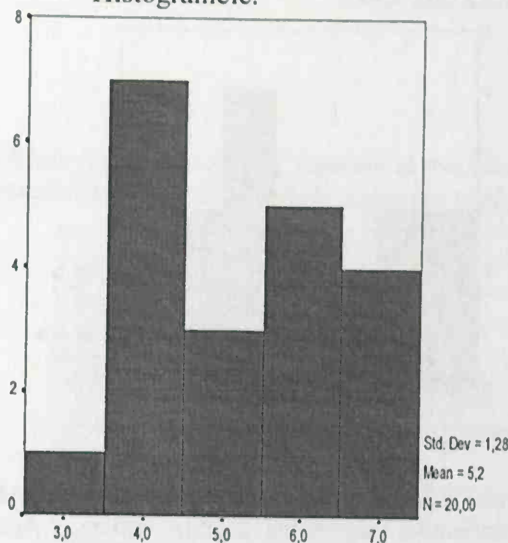
Sunt prezentate în continuare tabelul cu datele şi histrogramele aferente.

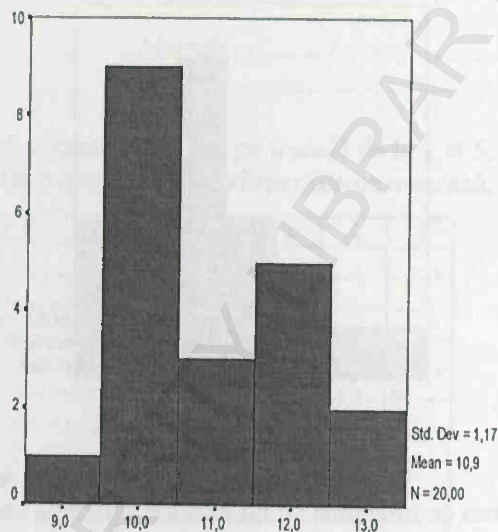
Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	AUTOC1 – AUTOC2	–5,70	1,81	,40	–6,55	–4,85	–14,089	19	,000

Legendă:
- AUTOC1= indice nivel de autocunoaştere prima aplicare
- AUTOC2= indice nivel de autocunoaştere a doua aplicare

Histogramele:





Valoarea testului **t** la **grupul martor** este 0,525 la un prag de semnificaţie de 0,606, ceea ce înseamnă că nu există o diferenţă semnificativă între prima şi ultima aplicare. Acest rezultat demonstrează că programul de dezvoltare personală realizat ar fi necesar să fie implemantat pentru ca adolescenţii să se poată cunoaşte cât mai bine.

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	AUTOC1M – AUTOC2M	,10	,85	,19	–,30	,50	,525	19	,606

Legendă:

- AUTOC1M= indice nivel de autocunoaştere prima aplicare la grupul martor
- AUTOC2M= indice nivel de autocunoaştere a doua aplicare la grupul martor

H3: Presupun că programul de dezvoltare personală creat creşte calitatea imaginii de sex-rol la adolescenţi.

Valorea testului t de –14,600 la pragul de semnificaţie 0,000 demonstrează că există diferenţe semnificative între prima şi cea de-a doua aplicare. *În acest caz se acceptă ipoteza statistică.* Aşadar, programul de intervenţie a fost eficient. Grupul de dezvoltare personală i-a ajutat pe adolescenţi să-şi îmbunătăţească imaginea de sex-rol.

Sunt prezentate în continuare tabelul cu datele şi histrogramele aferente.

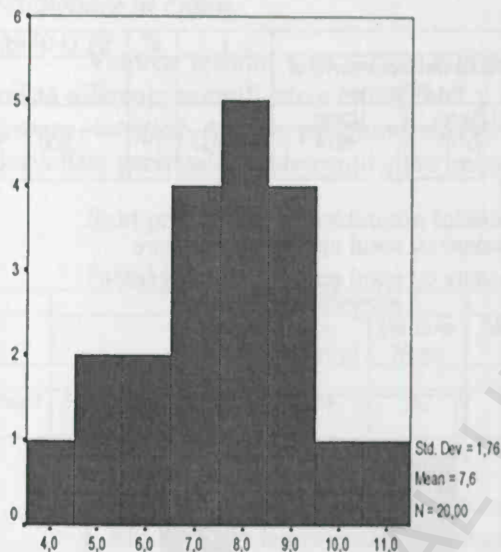
Paired Samples Test

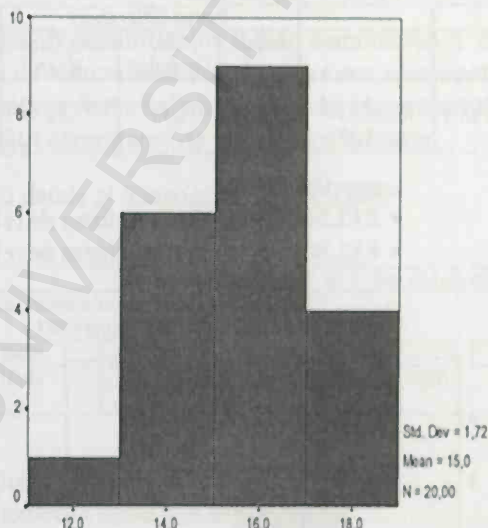
		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	IMAGSR1 – IMAGSR2	–7,45	2,28	,51	–8,52	–6,38	–14,600	19	,000

Legendă:

- IMAGSR1= indice calitatea imaginii de sex-rol prima aplicare
- IMAGSR2= indice calitatea imaginii de sex-rol a doua aplicare

Histogramele:





Valoarea testului **t** la **grupul martor** este –0,326 la un prag de semnificaţie de 0,748, ceea ce înseamnă că nu există o diferenţă semnificativă între prima şi ultima aplicare. Acest rezultat demonstrează că programul de dezvoltare personală realizat ar fi necesar să fie implementat pentru ca adolescenţii să-şi îmbunătăţească imaginea de sex-rol.

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	IMAGSR1M – IMAGSR2M	–5,00E-02	,69	,15	–,37	,27	–,326	19	,748

Legendă:

- IMAGSR1M= indice calitatea imaginii de sex-rol prima aplicare la grupul martor
- IMAGSR2M= indice calitatea imaginii de sex-rol a doua aplicare la grupul martor

H4: Presupun că programul de dezvoltare personală creat crește capacitatea de relaționare cu sexul opus.

Valorea testului t de –17,953 la pragul de semnificație 0,000 demonstrează că există diferențe semnificative între prima și cea de-a doua aplicare. *În acest caz se acceptă ipoteza statistică.* Așadar, programul de intervenție a fost eficient. Participând la grupul de dezvoltare personală, adolescenții și-au îmbunătățit capacitatea de relaționare cu persoane de sex opus.

Sunt prezentate în continuare tabelul cu datele și histrogramele aferente.

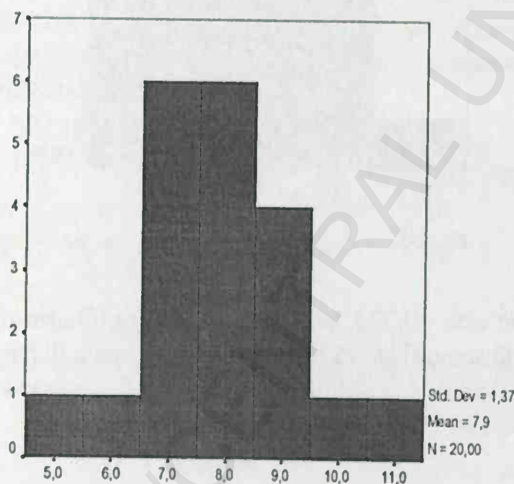
Paired Samples Test

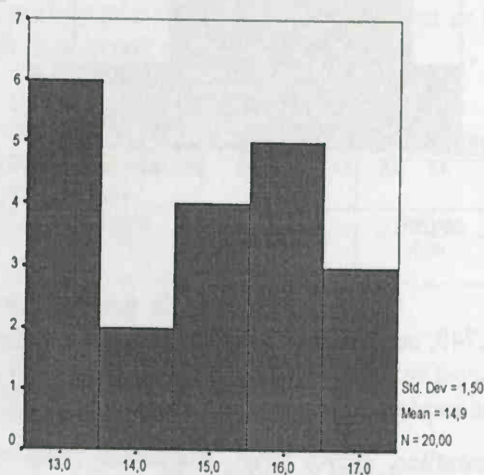
		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	RELSOP1 – RELSOP2	–6,95	1,73	,39	–7,76	–6,14	–17,953	19	,000

Legendă:

- RELSOP1= indice capacitatea de relaționare cu sexul opus prima aplicare
- RELSOP2= indice capacitatea de relaționare cu sexul opus a doua aplicare

Histogramele:





Valoarea testului **t** la **grupul martor** este 0,567 la un prag de semnificație de 0,577, ceea ce înseamnă că nu există o diferență semnificativă între prima și ultima aplicare. Acest rezultat demonstrează că programul de dezvoltare personală realizat ar fi necesar să fie implemantat pentru ca adolescenții să-și îmbunătățească capacitatea de relaționare cu persoane de sex-opus.

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	RELSOP1M - RELSOP2M	1,00E-01	,79	,18	-,27	,47	,567	19	,577

Legendă:
- RELSOP1= indice capacitatea de relaţionare cu sexul opus la grupul martor
- RELSOP2= indice capacitatea de relaţionare cu sexul opus la grupul martor

H5: Presupun că programul de dezvoltare personală creat creşte capacitatea de relaţionare în cuplu.

Valorea testului t de –22,752 la pragul de semnificaţie 0,000 demonstrează că există diferenţe semnificative între prima şi cea de-a doua aplicare. *În acest caz se acceptă ipoteza statistică.* Aşadar, programul de intervenţie a fost eficient. Participând la grupul de dezvoltare personală, adolescenţii şi-au îmbunătăţit capacitatea de relaţionare în cuplu.

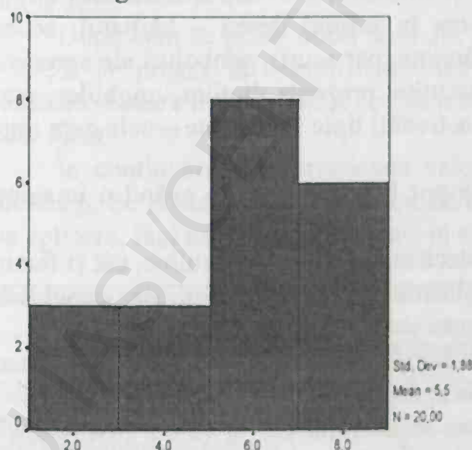
Sunt prezentate în continuare tabelul cu datele şi histrogramele aferente.

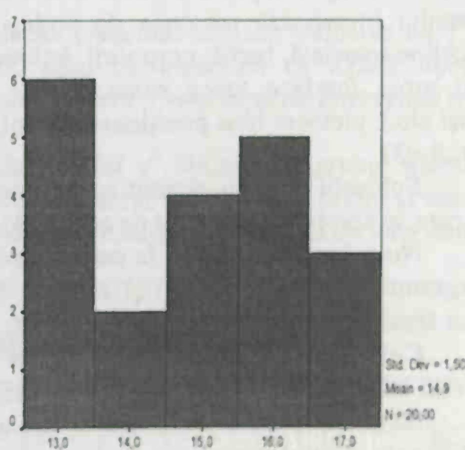
Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	RELSOPC1 - RELSOPC2	-9,55	1,88	,42	-10,43	-8,67	-22,752	19	,000

Legendă:
- RELSOPC1= indice capacitatea de relaţionare în cuplu prima aplicare
- RELSOPC2= indice capacitatea de relaţionare în cuplu a doua aplicare

Histogramele:





Valoarea testului **t** la **grupul martor** este 0,567 la un prag de semnificaţie de 0,577, ceea ce înseamnă că nu există o diferenţă semnificativă între prima şi ultima aplicare. Acest rezultat demonstrează că programul de dezvoltare personală realizat ar fi necesar să fie implementat pentru ca adolescenţii să-şi îmbunătăţească capacitatea de relaţionare în cuplu.

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	RELSOPC1M - RELSOPC2M	,00	,79	,18	-,37	,37	,567	19	,577

Legendă:

- RELSOPC1M= indice capacitatea de relaţionare în cuplu prima aplicare la grupul martor
- RELSOPC2M= indice capacitatea de relaţionare în cuplu a doua aplicare la grupul martor

2.4.2.2. Testul persoanei

Pentru testul ***persoanei*** am avut în vedere gradul în care personajele desenate se apropie de sexul biologic al elevilor. Au fost luaţi în considerare indicatori similari cu cei folosiţi în aprecierea sexului figurii desenate, precum şi impresia pe care o lasă desenul în ansamblu. Astfel, au fost acordate note:

Nota 2 = pentru siluete care lasă impresia clară a unui personaj feminin sau masculin şi aceasta corespunde sexului biologic al elevului.

Sunt prezenţi majoritatea indicatorilor care definesc imaginea femeii (desenează persoana de acelaşi sex în primul desen – femeia, accesorii feminine (sâni, bijuterii, machiaj, îmbrăcăminte, păr lung, accentuarea picioarelor sau a senzualităţii corpului), ochi „lucraţi" (gene, sprâncene bine conturate şi stilizate), activităţi specific feminine) sau bărbatului (desenează persoana de acelaşi sex în primul desen – bărbatul, accesorii masculine (mustaţă, barbă, corp viril, îmbrăcăminte, păr scurt), simboluri ale agresivităţii (cuţit, arme, foarfece, topor, câine, obiecte ascuţite, prezenţa dinţilor, unghiilor, pumnii strânşi etc.), picioare bine poziţionate pe sol, activităţi tipic masculine – cele care implica efort, forţă).

Subiecţii care au obţinut această notă pot fi consideraţi ca având o imagine de sine care se apropie foarte mult de cea reală.

Nota 1 = pentru figuri în care se amestecă atât trăsături masculine, cât şi feminine (de exemplu: poartă pantaloni şi cămaşă, indicatori ai masculinităţii, dar capul are un aspect feminin; părul, deşi scurt, este coafat; buze senzuale, gene rimelate).

Cei care au primit această notă pot fi consideraţi elevii pentru care imaginea de sine este încă confuză în privinţa sexului căruia aparţin.

Nota 0 = pentru personaje de sex opus subiectului sau la care a fost imposibilă identificarea sexului, figurile au fost desenate din linii frânte, nu apare nicio trăsătură care să dea un indiciu asupra sexului figurii desenate.

Elevii care au obţinut nota 0 au fost consideraţi ca cei ce nu-şi acceptă sexul sau foarte imaturi.

Am emis următoarea **ipoteză statistică**:

H1: Programul de dezvoltare personală creat îi ajută pe adolescenţi să-şi creeze o bună identitate de sex-rol.

Am realizat o analiză comparativă a rezultatelor obţinute la cele două aplicări folosind testul pentru date nonparametrice χ^2.

Valorile obţinute în urma aplicării acestui test sunt prezentate în tabelul de mai jos şi ele *confirmă ipoteza statistică,* ceea ce înseamnă că intervenţia psihologică realizată pe grupul de adolescenţi ce au constituit lotul experimental a avut efect. Cu alte cuvinte, programul de dezvoltare personală realizat îi ajută pe adolescenţi să-şi formeze o bună identitate psihosexuală.

Cotări pentru testul persoanei grupul experimental	0	1	2	Total
	identitate psihosexuală neacceptată	confuzie identitară	identitate psihosexuală clară	
Valorile testului persoanei aplicat la începutul grupului	5	8	7	20
Valorile testului persoanei aplicat la sfârşitul grupului		4	16	20
Total	5	12	23	40

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,855	2	,007
Likelihood Ratio	11,908	2	,003
Linear-by-Linear Association	9,603	1	,002
N of Valid Cases	40		

A 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,50.

După cum se poate observa şi din tabelul prezentat mai sus, valoarea lui χ^2 este de 9,855 la pragul de semnificaţie 0,007, ceea ce înseamnă că *există diferenţe semnificative clare între prima şi cea de a doua aplicare. Programul de intervenţie a avut aşadar efect.*

În continuare sunt prezentate valorile testului χ^2 obţinute la grupul martor de adolescenţi. Se poate observa că nu există diferenţe semnificative între prima şi cea de-a doua aplicare, fapt care pune încă odată în evidenţă eficienţa programului de intervenţie.

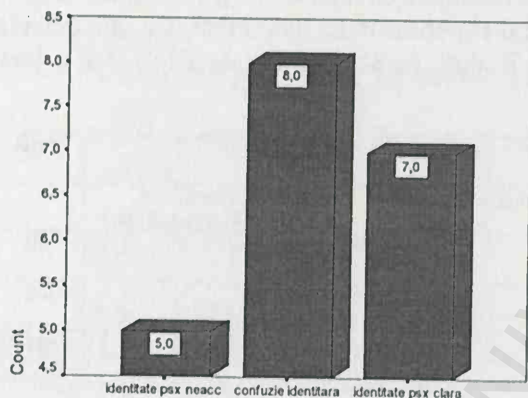
Cotări pentru testul persoanei grupul martor	0	1	2	Total
	identitate psihosexuală neacceptată	confuzie identitară	identitate psihosexuală clară	
Valorile testului persoanei aplicat la începutul grupului	5	9	6	20
Valorile testului persoanei aplicat la sfârşitul grupului	4	11	5	20
Total	9	20	11	40

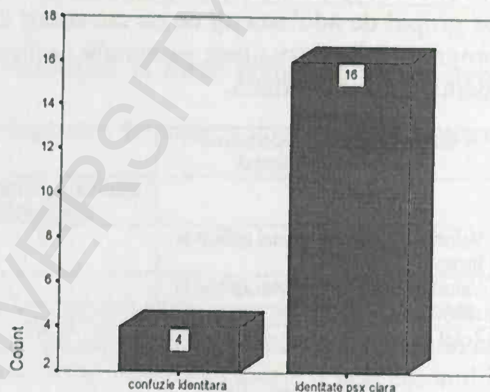
Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,402	2	,818
Likelihood Ratio	,403	2	,818
Linear-by-Linear Association	,000	1	1,000
N of Valid Cases	40		

A 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,50.

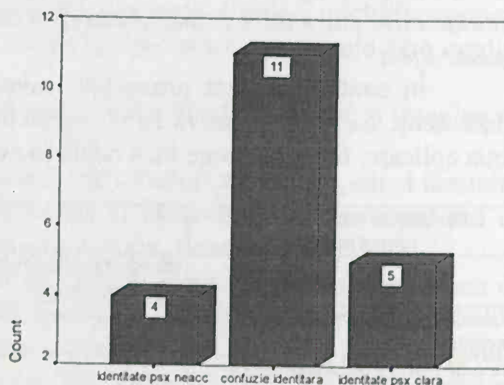
Şi tot pentru a vedea efectele programului de dezvoltare personală am realizat câteva grafice, pe care le prezint în continuare.





Iar mai jos, graficele pentru grupul martor demonstrează şi ele eficacitatea programului de intervenţie, în sensul că rezultatele obţinute sunt evidente doar pentru fluctuaţiile de dezvoltare specifice vârstei adolescentine. Neparticiparea la un astfel de program de dezvoltare personală nu determină în mod sigur formarea şi asumarea unei identităţi psihosexuale adecvată şi la timp. Confuzia identitară se pare, conform graficelor de mai jos, că predomină.





2.4.2.3. Testulfamiliei

Pentru testul familiei am urmărit prezentarea personajelor care sunt de acelaşi sex cu al subiectului (mama sau surorile pentru fete, tata sau fraţii pentru băieţi), precum şi imaginea subiectului însuşi printre membrii familiei. Am urmărit surprinderea gradului în care figurile desenate se apropie de sexul subiectului şi capacitatea de a face diferenţierea bărbat/femeie. Au fost acordate note astfel:

Nota 2 = pentru desene în care părinţii au o înfăţişare clară feminină şi masculină, sexul subiectului corespunde cu cel al personajului cu care se identifică în desen, prezenţa indicatorilor care definesc imaginea femeii: accesorii feminine (sâni, bijuterii, machiaj, îmbrăcăminte, păr lung, accentuarea picioarelor sau a senzualitatii corpului), ochi „lucraţi" (gene, sprâncene bine conturate şi stilizate), activităţi specific feminine sau prezenţa indicatorilor specifici bărbatului: accesorii masculine (mustaţă, barbă, corp viril, îmbrăcăminte, păr scurt), simboluri ale agresivităţii (cuţit, arme, foarfece, topor, câine, obiecte ascuţite,prezenţa dinţilor, unghiilor, pumnii strânşi etc.), picioare bine poziţionate pe sol, activităţi tipic masculine – cele care implică efort, forţă).

Elevii care au primit nota 2 sunt cei pentru care identitatea psihosexuală este clară şi acceptată.

Nota 1 = pentru desene în care părinţii nu sunt clar diferenţiaţi din punct de vedere al sexului, familiile sunt incomplete (lipsesc amândoi părinţii sau unul dintre ei, mai ales părintele cu care, în mod normal, subiectul ar trebui să se identifice). Subiectul se desenează ca un personaj asexuat sau în postura de copil mic, căruia nu i se poate identifica un sex clar.

Desenele care au obţinut nota 1 reflectă o identitate psihosexuală confuză.

Nota 0 = pentru desene în care personajele nu sunt clar conturate, rolul lor de femeie, bărbat, fată, băiat nu poate fi identificat, figurile fiind extrem de schematice.

Identitatea psihosexuală a celor care au primit nota 0 se pare că este profund imatură, neconturată sau neacceptată.

Pentru a măsura efectele intervenţiilor realizate în grupul de dezvoltare personală centrat pe formarea şi asumarea identităţii psihosexuale la adolescenţi, am realizat o **fişă de autoevaluare**. Aceasta a fost distribuită participanţilor la cele două grupuri de dezvoltare personală pilot, înainte şi după desfăşurarea grupului.

Am emis şi de data aceasta următoarea **ipoteză statistică**:

H1: Programul de dezvoltare personală creat îi ajută pe adolescenţi să-şi creeze o bună identitate de sex-rol.

Am realizat din nou o analiză comparativă a rezultatelor obţinute la cele două aplicări folosind testul pentru date nonparametrice χ^2

Cotări pentru testul familiei grupul experimental	0	1	2	Total
	identitate psihosexuală neacceptată	confuzie identitară	identitate psihosexuală clară	
Valorile testului familiei aplicat la începutul grupului	7	8	5	20
Valorile testului familiei aplicat la sfârşitul grupului		4	16	20
Total	7	12	21	40

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,095	2	,001
Likelihood Ratio	17,123	2	,000
Linear-by-Linear Association	13,675	1	,000
N of Valid Cases	40		

A 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,50.

Se observă că valoarea lui χ^2 este de 14,095 la un prag de semnificaţie de 0,001, ceea ce înseamnă că *există diferenţe semnificative între prima şi a doua aplicare, că se acceptă ipoteza statistică*. Şi acest rezultat este un argument pentru eficienţa programului de dezvoltare personală realizat, program centrat pe formarea şi asumarea identităţii psihosexuale, pe pregătirea pentru viaţa de cuplu şi viaţa de familie.

Rezultatele obţinute la grupul martor demonstrează, de asemenea, eficacitatea acestui program, diferenţele nefiind semnificative între prima şi ultima aplicare a instrumentului psihodiagnostic.

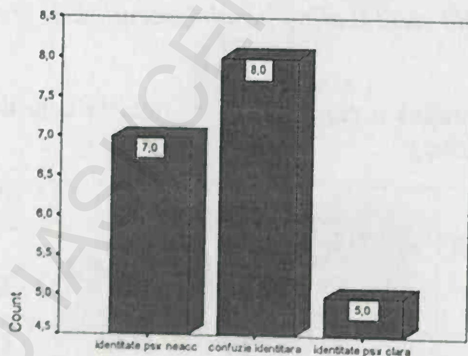
Cotări pentru testul familieigrupul martor	0 identitate psihosexuală neacceptată	1 confuzie identitară	2 identitate psihosexuală clară	Total
Valorile testului familiei aplicat la începutul grupului	3	13	4	20
Valorile testului familiei aplicat la sfârşitul grupului		14	6	20
Total	3	27	10	40

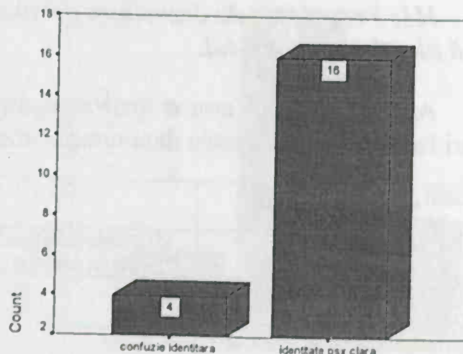
Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,437	2	,179
Likelihood Ratio	4,599	2	,100
Linear-by-Linear Association	2,070	1	,150
N of Valid Cases	40		

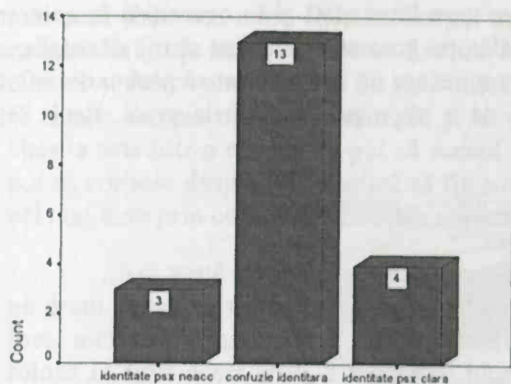
A 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,50.

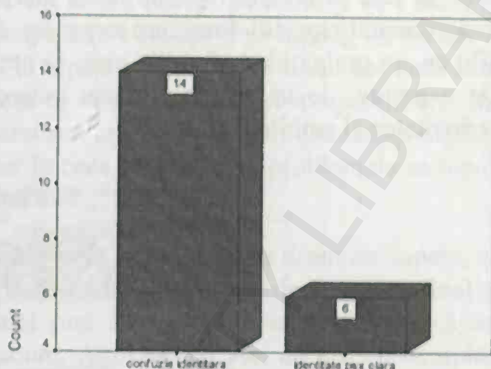
Şi, tot pentru o mai bună observare a efectelor intervenţiei programului psihologic centrat pe formarea identităţii psihosexuale a adolescenţilor şi pregătirea lor pentru viaţa de cuplu şi de familie, redau mai jos graficele relevante.





Iar mai jos, graficele pentru grupul martor demonstrează şi ele eficacitatea programului de dezvoltare personală.





Din nou putem observa că predomină la grupul martor confuzia identitară. Aceste rezultate ale grupului martor susţin necesitatea realizării unui program precum cel prezentat în acestă lucrare, program de dezvoltare personală pentru adolescenţi. Aşadar, participând la grupul de dezvoltare personală centrat pe formarea şi asumarea identităţii psihosexuale, pe pregătirea pentru viaţa de cuplu şi viaţa de familie, adolescenţii au numeroase beneficii. Acestea îi ajută să crească şi să se dezvolte ca personalităţi capabile de a avea relaţii de cuplu sănătoase, stabile şi în final familii cu un mai mare grad de stabilitate, care să fie apoi spaţiu de siguranţă şi de dezvoltare pentru copii.

2.4.2.4. Achiziţii în urma participării la grupul de dezvoltare personală

„Am aflat că îmi place să fiu înconjurată de lume, să fiu ocrotită şi iubită, îmi place să conlucrez, să fiu tratată ca egal al celuilalt. Am constatat că uneori îmi fac griji inutile care mă împiedică să comunic deschis. Deja am reuşit să le mai fac să dispară."

„Am învăţat să fiu mai atentă la nevoile mele şi să devin în felul acesta mai independentă şi mai fericită. Am învăţat, de asemenea, să-mi exprim punctul de vedere."

„Am aflat că-mi place să controlez foarte mult lucrurile şi această nevoie a mea poate să nu fie prea bine primită de către ceilalţi. Dar mă simt foarte prost când trebuie să cedez şi aici cred că mai am de lucru – am descoperit că nu mă cunosc atât de bine pe cât credeam."

„Sunt mai deschis, comunic mai uşor cu părinţii şi cu ceilalţi, am căpătat mai multă încredere în mine şi am aflat că uneori devine supărător faptul că încerc să conduc. De asemenea am înţeles că nu tot ceea ce îţi doreşti poţi obţine pe o singură cale aleasă, poţi căuta alternative."

„Am aflat că bunica mea a fost extrem de importantă pentru mine şi că de la ea am preluat puterea de a lupta. Modelele de masculinitate – feminitate le regăsesc în mare

parte în ceea ce sunt părinţii mei. Am aflat că în cadrul unei relaţii ar fi foarte important să mă centrez atât pe nevoile mele, pe relaţie, dar şi pe nevoile partenerului – egalitatea se pare că este principiul meu de bază, lucru pe care l-am aflat şi în exerciţiul în care am experimentat raportul dominare-supunere. Călătoria aceasta m-a ajutat să mă descopăr, să aflu ce am preluat de la familia mea, ce am respins sau ce am preferat să preiau din afară. De exemplu, de la bunica am luat puterea de a trece peste lucrurile grele, de la tata seriozitatea şi ambiţia."



„Ştiu de unde am plecat, ştiu pe unde am trecut şi ştiu unde o să ajung. În asta se traduce ce am câştigat eu aici. Obiectivul meu, şi cred că am reuşit să-l ating: cunoaşterea de sine. A fost şi o provocare, m-am străduit să mă cunosc pe mine şi iată că am reuşit... Nu ştiu totul despre mine şi nici nu cred că voi ştii vreodată, dar oricum am o imagine mult mai clară despre cine sunt eu acum. Am câştigat posibilitatea de a vorbi cu alţii, de a găsi sprijin în ei, de a avea încredere în mine şi de a mă descurca mai bine într-o relaţie. Măcar acum ştiu cine sunt şi cam ce aştept de la o relaţie. Acum îmi este mult mai clar ce presupune o relaţie şi ce ar trebui să fac eu ca să-mi fie bine..."

„Am conştientizat că pot fi calmă şi liniştită. Am reuşit să-mi exprim propriile păreri şi să nu-mi mai fie teamă să spun că sunt ale mele. Nu sunt decât la începutul călătoriei, şi ştiu acum că nimic nu e atât de grav încât să mă oprească să caut, să aflu, să descopăr o mulţime de lucruri despre mine şi despre ceilalţi. Nu ştiu dacă mi-am definit drumul, dar am descoperit că şi căutarea e importantă. Sunt mai calmă, mai fericită, mai bună! Mă simt mult mai bine în pielea mea şi asta am observat că mă ajută în relaţiile cu ceilalţi în general şi cu băieţii în special, cu care până acum relaţionarea era dificilă sau prea superficială, având mereu tendinţa de a fugi din calea lor."

„Am reuşit să aflu că o parte din comportamentul meu a fost programat din copilărie şi că pot să mă schimb şi că unele lucruri care-mi plac nu ţin neapărat de mine. Şi cred că acest lucru mă va ajuta foarte mult atunci, când eu, la rândul meu, voi fi părinte.

Mi-am dat seama că eu sunt foarte centrată pe mine şi că trebuie să fiu un pic mai atentă la ce se întâmplă în jurul meu şi asta chiar am reuşit!

Într-o posibilă relaţie... am descoperit că e necesar să fiu foarte atentă şi la nevoile celuilalt... Şi să comunicăm!"

„Am învăţat să vorbesc mai mult despre mine, mai liber, fără să mă frustrez aşa mult, căci mie îmi era greu înainte să vorbesc aşa... despre mine... oricui! Acum nu mi se mai pare chiar aşa mare chestie. Scopul meu era să mă accept pe mine şi să-i accept pe ceilalţi din grup, aşa cum sunt ei. Şi chiar am ajuns să-i accept şi să înţeleg pe fiecare aşa cum este. Adică am reuşit să fiu mai tolerant în raport cu ceilalţi, să îi iau aşa cum sunt... Şi asta a început să mi se întâmple şi în viaţa de zi cu zi. Cred că m-ajută foarte mult chestia asta într-o relaţie, că pot să accept persoana cealaltă aşa cum este ea, şi faptul că pot să vorbesc despre mine, adică să fiu sincer în ceea ce comunic, problemele se rezolvă cel mai bine prin comunicare... Asta am învăţat aici..."

„Aşa arată jurnalul meu! Şi vreau să precizez că nu este un drum cu capete, este un drum pornit de undeva de departe şi care duce undeva departe – deci nu este finalizat. Însă: aici am pornit cu faţa zâmbitoare şi aici sunt zâmbăreaţă foc! (râde) Adică mi-a folosit la ceva acest grup, e mult mai bine acum. Am desenat aici un sac cu complexe, prejudecăţi care duceau la lipsă de armonie. Şi am arătat cam ce-am asimilat şi realizat pe parcurs...

Eroul meu era mama, care, am descoperit eu că era o luptătoare, pentru că se lupta la serviciu, se lupta acasă, se lupta peste tot... Şi am aflat că am o relaţie mult prea strânsă cu ea şi că trebuie să ţin cont şi de mine, mai mult decât de relaţia noastră. Am aflat, de altfel, că mă centrez prea mult pe relaţie şi nu pe mine sau pe persoana cealaltă, ci pe relaţie, pe menţinerea ei cu orice preţ... Şi asta nu prea e bine, de acum sunt mare şi cred că este extrem de important să învăţ să mă descurc şi singură.

Am aflat că îmi desconsider părerile şi plăcerile într-o relaţie. E foarte greu să fac o schimbare... Eu îmi propun, sper să şi reuşesc..."

„Am descoperit că pot să comunic mai bine, acum când mă cunosc mai bine. Eu îmi tot puneam în minte să încerc să-i mulţumesc pe ceilalţi, dar acum cred că e mai important mai întâi să mă mulţumesc pe mine. Şi cred că în felul acesta voi reuşi să devin mai autentică în relaţie cu ceilalţi şi mai disponibilă pentru relaţie. Cred că până acuma am trăit într-o mare, mare teamă că nu voi fi plăcută, că nu voi fi acceptată, de parcă ar fi trebuit să fiu pe placul tuturor. Am înţeles foarte multe lucruri în acest grup şi am observat că deja am început să schimb unele lucruri în relaţia mea de cuplu şi e mult mai bine aşa. Oricum am căpătat mult mai multă încredere în mine, am descoperit o mulţime de lucruri referitoare la ce ar putea fi în mintea unui băiat sau a unei fete şi am aflat că nimeni nu este perfect şi că toţi avem anumite temeri, care dacă le-am depăşi ne-am face viaţa mult mai frumoasă. Prietenul meu pare acum mult mai încântat de mine, S. cea nouă."

2.5. Dezvoltarea personală a adolescenţilor pentru viaţa de cuplu şi viaţa de familie – mic ghid pentru consilierii psihologici –

2.5.1. Introducere

Acest modul de dezvoltare personală a adolescenţilor pentru viaţa de cuplu şi viaţa de familie l-am construit plecând de la experienţa celor doi ani de lucru cu două

grupuri de adolescenţi, experienţă prezentată pe larg în capitolul anterior. Toate exerciţiile pe care le voi prezenta în continuare au fost experimentate cu ocazia diferitelor grupuri de dezvoltare personală organizate în cabinetul de consiliere. Şi acest modul este structurat pe trei secţiuni, urmând modelul experimental:

Secţiunea I: conţine o serie de exerciţii care te vor ajuta să formezi un grup coeziv, să oferi adolescenţilor un climat de încredere care să le faciliteze autodezvăluirea şi explorarea personală. De asemenea, ele îţi vor da posibilitatea să familiarizezi participanţii la grup cu tehnicile de lucru de tip experienţial, cu modul de abordare a evenimentelor „aici şi acum".

Secţiunea II: are drept ţintă analiza personală a adolescenţilor, analiză centrată pe conştientizarea unor elemente de Umbră şi a unora ce ţin de Anima negativă sau Animusul negativ formate în relaţie cu figurile parentale. De asemenea, exerciţiile vor oferi adolescenţilor posibilitatea de a se cunoaşte mai bine şi de a învăţa să ia decizii bune pentru ei.

Secţiunea III: este centrată pe pregătirea adolescenţilor pentru viaţa de cuplu şi viaţa de familie.

Am încercat să dau o formă cât mai caldă acestui material şi am folosit pentru aceasta adresarea directă. Te rog, aşadar, să-mi ierţi exprimările camaradereşti şi să te bucuri de descifrarea acestui material, care, după experienţa mea de psiholog practician, este un material de maximă actualitate. A asigura astăzi tinerilor o pregătire psihologică pentru viaţa de cuplu şi viaţa de familie este un deziderat absolut necesar pentru societatea în care trăim.

Aşadar, dragă colega, te invit să parcurgi acest mic ghid şi să-l experimentezi în cabinetul tău cu multiple grupuri de adolescenţi! Fiecare set de exerciţii îşi are definite obiectivele, fiind în felul acesta şi o altă invitaţie pentru tine de a crea alte noi şi variate exerciţii, adaptate stilului tău şi tinerilor cu care tu lucrezi.

2.5.2. Secţiunea 1

Această secţiune conţine o serie de exerciţii care te vor ajuta să formezi un grup coeziv, să oferi adolescenţilor un climat de încredere, de acceptare necondiţionată care să le faciliteze autodezvăluirea şi explorarea personală. De asemenea, ele îţi vor da posibilitatea să familiarizezi participanţii la grup cu tehnicile de lucru de tip experienţial, cu modul de abordare a evenimentelor „aici şi acum". Exerciţiile care urmează sunt doar un exemplu, aşa că, te invit şi pe tine, colega, să dai frâu liber imaginaţiei tale şi să propui şi alte exerciţii care să te ajute să-ţi faci munca cu şi mai multă plăcere, folosind propriile tale creaţii.

Exerciţiile pe care ţi le prezint în continuare îi vor ajuta pe tinerii cu care tu lucrezi:

- să se cunoască reciproc;
- să cunoască obiectivele şi scopurile grupului;
- să stabilească şi să cunoască reguli de grup;

- să se familiarizeze cu exerciţii şi tehnici de tip experienţial;
- să creeze o bună coeziune a grupului care să le faciliteze autoexplorarea şi deschiderea către experienţa de grup;
- să comunice atât verbal, cât şi nonverbal trăiri, gânduri, dorinţe.

HAI SĂ FACEM CUNOŞTINŢĂ!

(Elena Anghel, Diana Vasile – *Optimizarea personală a adolescentelor din centrele de plasament*, Centrul Parteneriat pentru Egalitate, 2004)

Materiale necesare: o jucărie, pernuţe, coli albe, creioane colorate, carioci, markere, linii, post-it-uri colorate

Durată: 90 de minute

Instructaj:

Invitaţi adolescenţii să intre în sală şi să se aşeze pe scaunele care descriu un cerc în încăpere.

„Bine aţi venit la grup! Haideţi să ne aşezăm în cerc, să ne privim, să facem cunoştinţă: pe mine mă cheamă... iar pe mine mă cheamă... (fiecare consilier se prezintă pe sine). Vom arunca această jucărie de la unul la altul pentru a afla numele fiecăruia dintre noi. Vom încerca să reţinem numele fiecărui membru al grupului".

Daţi fiecărui adolescent cel puţin o dată jucăria şi încurajaţi-l să-şi spună numele. Repetaţi jocul şi aruncaţi de data asta jucăria rostind numele celui sau celei căreia i-o aruncaţi. După ce fiecare cunoaşte numele tuturor celorlalte persoane, anunţaţi obiectivele grupului de optimizare personală:

„Cred că ştiţi deja de ce ne aflăm aici, dar vom mai spune încă odată pentru a evita confuziile şi neînţelegerile. Ne aflăm la un grup de optimizare personală, de pregătire pentru viaţa de cuplu şi viaţa de familie. Asta înseamnă că întâlnirile noastre îşi propun să vă ofere diverse modalităţi de a vă cunoaşte mai bine, de a şti care sunt părţile voastre vulnerabile şi părţile valoroase. În plus, acest grup vă ajută să vă dezvoltaţi unele abilităţi de a vă relaţiona în cuplu şi să descifraţi tainele vieţii de familie. Cu alte cuvinte, la finalul întâlnirilor noastre veţi cunoaşte modalităţi eficiente de relaţionare cu un partener de sex opus în cadrul unui cuplu, veţi şti ce presupune o familie, ce eforturi necesită ea pentru a putea rezista de-a lungul timpului, care sunt modalităţile optime de relaţionare a celor doi parteneri, în calitate de soţi sau părinţi. Aveţi întrebări referitoare la ce am spus până acum?"

Aşteptaţi întrebările participanţilor şi răspundeţi la ele.

„Acum că este clar scopul întâlnirilor noastre, haideţi să aflăm câte ceva despre voi. Vă propun să luaţi câte o foaie de hârtie şi creioane colorate şi să faceţi un desen care să spună o poveste despre voi. Puteţi desena orice credeţi voi că ar fi semnificativ să ştie ceilalţi despre voi. Lăsaţi gândurile să treacă, nu le acordaţi prea mare atenţie. Începeţi să desenaţi; lăsaţi mâna voastră să deseneze, să fie liberă să povestească despre voi."

Acordaţi timp suficient astfel încât fiecare adolescent să facă un desen. Apoi, după ce toţi au terminat, invitaţi-i să dea glas poveştii, astfel încât toată lumea să afle câte ceva despre fiecare dintre participanţii la grup.

Strategii de valorificare a experienței:

Așezați colile și creioanele în mijlocul grupului pentru ca toată lumea să aibă acces ușor la ele. Încurajați fiecare adolescent să-și spună povestea. Puneți întrebări clarificatoare, oferiți feed-back-uri pozitive, reformulați ceea ce spune fiecare participant pentru a accentua sau întări părțile pozitive ale acestuia sau aspectele frumoase și interesante ale poveștii. Încurajați ceilalți adolescenți să pună întrebările pe care le doresc, dar precizați faptul că cel care este întrebat are dreptul de a nu răspunde la întrebările care îi par prea directe sau prea intime. Cu ocazia aceasta, anunțați pe rând, la momentele potrivite, regulile ne-negociabile de grup:

- ne concentrăm doar asupra a ceea ce lucrăm la un moment dat;
- vorbim pe rând, atunci când ne vine rândul, adică atunci când jucăria ajunge la noi;
- ne ascultăm atent unul pe celălalt, fără să îl întrerupem pe cel care vorbește;
- acordăm respect tuturor membrilor grupului;
- ne exprimăm clar, concis și direct;
- îl ascultăm pe cel care vorbește până termină ce are de spus;
- criticăm opinia și nu persoana;
- încurajăm participarea fiecărui membru al grupului;
- nu distrugem materialele și sala în care ne desfășurăm activitatea.

După ce toți adolescenții și-au prezentat povestea și au aflat câte ceva unii despre alții, invitați-i să discute și despre regulile negociabile de grup, cum ar fi:

- cum se va păstra curățenia în timpul și după terminarea activităților grupului;
- cum se va cere dreptul la a-și spune părerea;
- cum se vor recompensa comportamentele pozitive și cum se vor penaliza cele negative.

DANSUL GRUPULUI

(Elena Anghel, Diana Vasile – *Optimizarea personală a adolescentelor din centrele de plasament*, Centrul Parteneriat pentru Egalitate, 2004)

Materiale necesare: casetofon, casete audio cu muzică ritmată

Durata: 20 de minute

Instructaj:

„Vă invit să ascultați muzica ce umple camera. Lăsați muzica să vă cuprindă și mișcați-vă încetul cu încetul din locul în care sunteți. Începeți să vă plimbați prin cameră, să pășiți unii printre ceilalți, să vă priviți. Simțiți muzica cum vă cuprinde întreg corpul și începeți să îl mișcați așa cum vă vine, fără să judecați sau evaluați mișcările. Observați unde este tensionat corpul vostru și eliberați tensiunea prin mișcare. Mișcați-vă gâtul, mâinile, picioarele, trunchiul. Fiți atenți doar la stările voastre și faceți acele mișcări care să exprime starea interioară pe care o aveți. Sunteți liberi să vă mișcați cum doriți (*pauză*). Puteți, și chiar vă invit, să vă îndreptați către un coleg. Intrați în legătură cu el și îi puteți transmite stările voastre fără cuvinte, folosind doar corpul și muzica, propunând o serie de mișcări. Dansați împreună, mișcați-vă așa cum muzica vă îmbie să o faceți (*pauză*).

Haideți încetul cu încetul să dansăm împreună, să realizăm un dans al grupului nostru. Putem face ce mişcări vrem, nimeni nu ne impune nimic. Suntem doar noi aici, ne susținem și ne încurajăm unii pe alții. Suntem împreună și ne simțim bine, ne simțim liberi!"

Strategii de valorificare a experienței:

Pe fundal muzical invitați adolescenții să se plimbe după plac prin cameră. Încurajați-i să se privească unii pe ceilalți, să privească în jur, să-și dea mâinile sau să se atingă, să se gândească la starea pe care o au în momentul respectiv. Dacă ei au rețineri în a iniția astfel de mişcări, arătați-le cum să le facă, provocându-i să interacționeze între ei. Mişcările corpului sunt menite să reducă tensiunea și să aducă relaxare. De aceea, sugerați-le mişcările potrivite pentru a atinge acest scop, pentru ca participanții să le preia prin imitație. Exercițiul se încheie când toți adolescenții sunt prinși într-un dans comun și există o atmosferă plăcută.

SIMBOLUL MEU PREFERAT

(Elena Anghel, Diana Vasile – *Optimizarea personală a adolescentelor din centrele de plasament*, Centrul Parteneriat pentru Egalitate, 2004)

Materiale necesare: saltele, perne, post-it-uri colorate, creioane colorate, carioci

Durata: 10 minute

Instructaj:

„Luați loc unde vă simțiți confortabil și așezați-vă cât mai comod. Lăsați corpul să se odihnească după dans... aşa... e foarte bine. Lăsați gândurile să treacă prin mintea voastră şi să vă readucă aminte ce am făcut astăzi, aici împreună. Clarificați-vă ce ați aflat despre voi sau alti colegi, care sunt regulile şi care dintre ele vă fac plăcere şi care nu, cum v-ați simțit, ce vă propuneți să faceți și să aflați, care este starea de acum, când ne apropiem de sfârşit (*pauză*).

Când lucrurile sunt clare, vă propun să aflați care este gândul sau starea cu care vreți să plecați acum de aici... alegeți-l doar pe cel mai important gând sau pe cea mai importantă stare. Este cea care stăruie mai mult în mintea voastră. Poate că v-ați simțit importanți... sau bucuroşi... sau curioşi... sau trişti... sau plini de speranță. Poate că vă propuneți să aflați ceva din următoarele întâlniri sau poate că sunteți nerăbdători să vedeți ce vom face data viitoare. Important este să fiți conştienți, adică să ştiți bine ce simțiți acum (*pauză*).

După ce vă este clar în ce stare sunteți în acest moment, dați un nume stării voastre. Apoi, vă invităm să vă ridicați și să alegeți un post-it colorat și un creion colorat şi să notați acest nume pe hârtie. Îl veți scrie aşa cum doriți voi, iar post-it-ul îl păstrați cu voi. În felul acesta el vă va aduce aminte ce am făcut împreună azi și ce a însemnat pentru voi (*pauză pentru ca toată lumea să noteze*).

Acum vă invit să ne ridicăm și să ne luăm la revedere unii de la ceilalți... știind că ne vom revedea curând!"

Strategii de valorificare a experienței:

Spuneți adolescenților să se aşeze în poziții confortabile, pentru a se relaxa și pentru a le facilita concentrarea pe starea lor interioară. Aşezați pernele astfel încât

adolescenţii să apeleze la ele. De asemenea, vocea consilierului care face instructajul trebuie să fie caldă, monotonă, joasă, pentru a facilita relaxarea şi introspecţia. Realizaţi despărţirea într-o manieră caldă, facilitând contactul corporal prin atingeri, îmbrăţişări etc.

ÎNCURCĂ ŞI DESCURCĂ

(Elena Anghel, Diana Vasile – *Optimizarea personală a adolescentelor din centrele de plasament*, Centrul Parteneriat pentru Egalitate, 2004)

Materialele necesare: niciunul

Durata: 20 – 30 de minute

Instructaj:

„Bine aţi venit din nou la grup! Cum vă simţiţi? Sunteţi pregătiţi pentru noi exerciţii de autocunoaştere? Hai să ne încălzim puţin pentru asta! Vă propun să vă ridicaţi şi să vă alăturaţi formând toţi un cerc. Staţi umăr lângă umăr. Gata? (*Doar după ce adolescenţii sunt gata se trece mai departe*). Ridicaţi mâna dreaptă în sus... după care prindeţi mâna celui care este exact în faţa voastră, pe partea opusă a cercului. Gata? Acum ridicaţi mâna stângă şi prindeţi de mâna liberă, deci tot cea stângă, persoana care se află la stânga celui cu care aţi prins cealaltă mână. E bine? E clar? Acum tot ce aveţi de făcut este să vă descurcaţi, astfel încât să formaţi în final un cerc desfăşurat, aşa cum îl facem în mod normal. Consultaţi-vă, analizaţi şi vedeţi cum puteţi să vă descurcaţi. Aveţi însă grijă să nu vă loviţi sau să provocaţi durere vreunuia dintre voi. Este singura regulă a acestui exerciţiu."

Strategii de valorificare a experienţei:

Exerciţiul poate fi realizat doar dacă la grup participă un număr par de participanţi. Dacă există un număr impar, unul dintre adolescenţi va avea rol de observator a ceea ce se întâmplă în timpul exerciţiului, alături de consilieri. De regulă, exerciţiul stârneşte multe întrebări despre existenţa unei soluţii adevărate sau despre alte reguli ale exerciţiului. Insistaţi asupra libertăţii pe care o oferiţi adolescenţilor în a avea iniţiativă, fără însă a provoca dureri. La final, după ce participanţii au ajuns la un cerc normal sau după ce s-au plictisit de atâtea încercări şi au hotărât că vor să se oprească pentru că nu reuşesc să se descurce, iniţiaţi şi ghidaţi discuţii pe următoarele teme:

- cum au colaborat între ei şi importanţa colaborării pentru găsirea unor soluţii în problemele de grup;
- cum s-au blocat comunicarea şi colaborarea;
- ce stare le-a provocat exerciţiul;
- cât de important este să câştige/ să găsească soluţia sau să piardă;
- care este preţul câştigului sau pierderii;
- ce reţin din acest exerciţiu.

ŞIRUL BUCLUCAŞ

(Elena Anghel, Diana Vasile – *Optimizarea personală a adolescentelor din centrele de plasament*, Centrul Parteneriat pentru Egalitate, 2004)

Materialele necesare: bilete confecţionate din coli albe sau post-it-uri, creioane, o cutie

Durata: 20 – 30 de minute

Instructaj:

Pe fiecare bilet treceți un număr de la 1 la 10; astfel vor exista 10 bilete cu fiecare număr scris. Aceste bilete le veți pune într-o cutie și veți avea grijă să le amestecați bine.

„Vă invit pe fiecare să extrageți din cutie/ mână câte un bilet. Pe el veți găsi scris un număr de la 1 la 10. Numărul pe care îl veți extrage va fi secret. Doar voi îl știți și nu îl veți spune nimănui. De aceea, după ce citiți biletul, memorați-l, iar apoi vă rog să îl dați colegei mele/ colegului meu. (*Se va trece mai departe doar după ce se verifică dacă toți adolescenții au luat câte un bilet, l-au citit, au reținut numărul și au pus biletul deoparte*) Așa... acum vă rog să închideți ochii și, fără să vorbiți între voi, deci fără a spune vreun cuvânt, să faceți în așa fel încât să formați un șir cu numerele în ordine crescătoare, de la 1 la 10. Nu contează unde va fi numărul unu și numărul zece, atât timp cât numerele sunt unul după altul. Rețineți: nu aveți voie să vorbiți! Succes!"

Strategii de valorificare a experienței:

Este posibil ca adolescenții să întrebe cum e posibil să rezolve exercițiul dacă nu pot vorbi. Încurajați-i să caute și alte modalități decât vorbitul de a afla numărul colegilor, fără a le da însă prea multe detalii. Este important ca adolescenții să descopere ei înșiși comunicarea nonverbală.

La finalul exercițiului, centrați discuțiile pe:

- ce este și ce importanță are comunicarea nonverbală;
- când, cum și de ce folosim comunicarea nonverbală;
- avantajele și dezavantajele comunicării nonverbale.

TEATRUL SENTIMENTELOR

(Elena Anghel, Diana Vasile – *Optimizarea personală a adolescentelor din centrele de plasament*, Centrul Parteneriat pentru Egalitate, 2004)

Materialele necesare: cartonașe cu sentimente (bucurie, tristețe, dor, agitație, căldură, dezinteres, curiozitate, plăcere, teamă, iubire), cartonașe cu părțile corpului (față, mâini, picioare, întreg corpul)

Durata: 60 de minute

Instructaj:

„Vă invit acum să creăm un teatru deosebit de cel pe care îl știm cu toții. O să vă împărțiți în două grupe egale, adică 5 cu 5. Fiecare grupă va fi o echipă care va trebui, pe rând, să mimeze cu ajutorul diferitelor părți din corp mai multe tipuri de sentimente. Când o echipă va mima, cealaltă va fi spectator și va încerca să ghicească ce sentiment se mimează. Veți face acest lucru pe rând. De fiecare dată când o echipă va ghici sentimentul mimat, vom recompensa ambele echipe cu aplauze."

Prima echipă se va ridica și va extrage din pachetul cu cartonașele pe care sunt scrise sentimentele un singur cartonaș. Apoi va alege un cartonaș din celălalt pachet, cel cu părțile corpului. În continuare va trebui să mimeze sentimentul ales cu ajutorul părții respective a corpului.

Strategii de valorificare a experienţei:

Pregătiţi toate cartonaşele şi oferiţi-le celor două echipe atunci când le vine rândul. Acest exerciţiu îl puteţi folosi şi ca un concurs pentru a da mai mult dinamism şi entuziasm. În acest caz, stabiliţi un punctaj până la care va trebui să ajungă cele două echipe şi precizaţi că va fi premiată echipa care atinge prima acel punctaj. Punctele se vor da atât pentru „mimare”, cât şi pentru „ghicire”.

La final discutaţi şi analizaţi:

- modul în care se pot exprima sentimente cu ajutorul întregului corp;
- cum ne exprimăm fără să vrem sentimentele cu toate părţile corpului;
- cum putem identifica stările celorlalţi prin „citirea” corpului;
- comparaţie între modalitatea verbală şi cea nonverbală de exprimare a sentimentelor.

Înainte de plecare, folosiţi 10 minute pentru a induce o uşoară stare de relaxare în care adolescenţii să mediteze puţin asupra lucrurilor pe care le-au făcut şi aflat în această întâlnire. Apoi, participanţii vor încerca să sintetizeze aceste cunoştinţe sau stări într-un singur cuvânt pe care îl vor nota pe un post-it sau pe o foaie de hârtie ce o vor lua cu ei. Aduceţi-le însă aminte că la ultima şedinţă vor avea nevoie de acest mic suvenir al întâlnirii.

2.5.3. Sescţiunea 2

„Copiii învaţă ceea ce trăiesc. Apoi cresc şi ajung să trăiască ceea ce au învăţat.”
Dorothy Law Nolte

Această secţiune are drept ţintă analiza personală a adolescenţilor, analiză centrată pe conştientizarea unor elemente de Umbră şi a unora ce ţin de Anima negativă sau Animusul negativ formate în relaţie cu figurile parentale. Lucrul asupra Umbrei şi asupra complexelor contrasexuale negative este extrem de necesar pentru ca ele să poată fi integrate în structura Eului şi a complexului sexual, iar adolescenţii să-şi poată asuma o bună identitate psihosexuală, corespunzătoare, evident, sexului biologic. De asemenea, exerciţiile ce urmează vor da adolescenţilor posibilitatea de a se cunoaşte mai bine şi de a învăţa să ia decizii bune pentru ei. Procedând astfel ne putem aştepta ca o serie de pattern-uri comportamental–relaţionale distructive din familia de origine să nu se mai repete la nivelul cuplului adolescentului de azi şi al adultului de mâine.

2.5.3.1. Moştenirea părintească

„De ce m-am născut în această familie particulară? Care a fost scopul tuturor întâmplărilor prin care am trecut?... Fiecare om trebuie să se întoarcă la rădăcinile sale familiale... să revadă tot ce s-a întâmplat... După ce va descoperi acest adevăr, viaţa lui va fi mult mai energizată, căci acest adevăr îi spune cine este, pe ce cale merge, încotro se îndreaptă.”

James Redfield, „Profeţiile de la Celestine”

Plecând de la principiul că „nimic nu e întâmplător”, putem spune că nici venirea pe lume într-o anumită familie nu este absolut întâmplătoare. Fiecare are lecțiile lui de învățat începând încă din primele momente ale vieții. Fiecare dintre noi se formează și evoluează ca personalitate în primul rând în interiorul sistemului de relații intrafamiliale, preluând sau respingând **modelele parentale** (matern și patern), creând în cele din urmă propriul mod de a fi. **Interiorizarea modelului** se face însă selectiv, prin preluarea sau respingerea unor tipuri de comportament. Fiecare este astfel **creatorul propriei sale persoane** sub influența firească a mediului social în care trăiește.

Exercițiile pe care ți le prezint în continuare îi vor ajuta pe tinerii cu care tu lucrezi:

- să reflecteze la relațiile pe care le au cu membrii familiei lor;
- să conștientizeze modul în care aceste relații influențează dezvoltarea personalității lor;
- să reflecteze asupra modelelor parentale, asupra rolurilor de gen pe care le adoptă;
- să conștientizeze ce tipuri comportamentale ale părinților lor au interiorizat;
- să descopere care sunt stereotipurile de gen existente în și promovate de familiile lor.

Numai după ce vor examina în detaliu influențele pe care părinții le-au avut asupra lor, adolescenții vor înțelege și integra aceste experiențe și se vor putea dezvolta armonios, ca adulți, ca femei și bărbați.

FOTOGRAFIE DE FAMILIE

(adaptat după prof. univ. dr. Iolanda Mitrofan)

Materiale necesare: coli albe A4, scoici, cristale, pietre, frunze, crenguțe, flori, castane, semințe

Durată: 120 de minute

Instructaj:

„Gândiți-vă pentru o clipă la familia voastră. Opriți-vă, pe rând, la fiecare membru al familiei voastre și observați-l cu atenție! Cum este el? Ce-l caracterizează? Cum este relația voastră cu el? Ce vă atrage sau nu vă atrage la el? Sunt lucruri care vă apropie sau vă țin realmente departe unul de celălalt? Încercați să aveți o imagine cât mai clară a fiecărei persoane din familia voastră. Și dacă tabloul este complet vă invit să vă îndreptați către materialele din centrul sălii: scoici, cristale, pietre, frunze, crenguțe, flori, castane, semințe și, cu ajutorul lor, să realizați pe spațiul foii de hârtie din fața voastră o fotografie reprezentativă pentru familia din care proveniți. Faceți în așa fel încât să redați o imagine cât mai fidelă a familiei voastre, găsind elementele care ar putea să definească cel mai bine fiecare membru al familiei.”

Se oferă timp suficient adolescenților pentru a realiza tabloul familial.

„Priviți acum fotografia realizată și observați modul în care vă situați voi față de ceilalți membri ai familiei voastre. Încearcați să aflați ce vă determină să stați la o distanță mai mare sau mai mică de fiecare membru al familiei voastre. Care este relația voastră cu ei și care sunt trăirile voastre în raport cu ei?”

Strategii de valorificare a experienţei:

Solicită participanţilor să prezinte, pe rând, celorlaţi, familia lor. Încurajează-i să se exprime cât mai deschis şi să observe trăirile pe care le au atunci când prezintă fiecare personaj în parte. Prezentarea unor membri ai familiei poate va fi însoţită de emoţii pozitive, în timp ce prezentarea altora de emoţii negative. Ajută-i să conştientizeze care sunt acele comportamente ale părinţilor, fraţilor sau bunicilor care îi bucură sau îi întristează. Nu uita să ai în vedere următoarea grilă de întrebări pentru a-i ajuta pe adolescenţi să conştientizeze comportamente specifice de sex-rol:

- Care sunt comportamentele specifice fiecărei persoane din familia ta?
- Care sunt comportamentele comune şi diferenţiale exercitate de persoanele de gen feminin din familia ta?
- Care sunt comportamentele comune şi diferenţiale exercitate de persoanele de gen masculin din familia ta?
- Se încadrează comportamentele membrilor familiei tale unor stereotipuri de gen în adoptarea rolurilor familiale? Dacă da, care sunt acelea?

MOŞTENIRE DE FAMILIE

Materiale necesare: coli albe A4, creioane colorate, carioci, markere

Durată: 120 de minute

Instructaj:

„Vă invit să vă îndreptaţi din nou cu gândul către părinţii voştri. Priviţi-i cu ochii minţii şi amintiţi-vă cum sunt ei, ca mamă şi ca tată, ca oameni, cu calităţi şi cu defecte. Îndreptaţi-vă acum către creioanele colorate din faţa voastră, luaţi câte o coală albă şi notaţi cu ajutorul cuvintelor sau diferitelor simboluri, desene, trăsăturile pozitive ale mamei şi tatălui vostru, calităţile pe care voi le apreciaţi la ei. Ce trăsătură descrie cel mai bine personalitatea mamei? Ce are ea unic? Dar tatăl vostru, prin ce se defineşte cel mai bine? Observaţi în toată această perioadă care sunt trăirile voastre atunci când desenaţi sau notaţi toate aceste trăsături care vă plac la părinţii voştri. Iar acum, vă invit să notaţi, pe aceeaşi coală de hârtie, acele trăsături care vă displac la părinţii voştri. Şi fiţi, de asemenea, conştienţi de emoţiile pe care le trăiţi atunci când le evidenţiaţi, într-o formă sau alta, pe spaţiul foii. Poate că unele dintre ele v-au creat de-a lungul timpului unele neplăceri: v-au întristat, v-au supărat, v-au speriat, v-au frustrat sau v-au revoltat. Amintiţi-vă toate aceste neplăceri şi încercaţi să le conturaţi şi pe ele pe foaia de hârtie. Iar pe măsură ce creionaţi toate aceste stări, lăsaţi mâna vostră să exprime cât mai bine toate trăirile pe care le aveţi.

Iar acum, când sunteţi profund conştienti de ceea ce apreciaţi sau respingeţi la părinţii voştri, vă invit să luaţi o nouă foaie de hârtie şi s-o împărţiţi în patru cadrane după următorul model:

Ce am moştenit de la părinţii mei?	Ce mi-ar plăcea să moştenesc?
Ce ar fi cel mai neplăcut să moştenesc?	Ce mi-ar plăcea să moştenească copiii mei?

Completaţi cu ajutorul creioanelor colorate fiecare cadran. Observaţi cu atenţie gândurile care vă trec prin minte şi emoţiile asociate lor odată cu fiecare linie trasată pe foaia de hârtie."

Adolescenţii sunt invitaţi acum să se grupeze câte patru, având drept criteriu principiul proximităţii.

„Recitiţi acum fiecare cadran şi împărtăşiţi ceea ce aţi notat colegilor din grupul vostru. Fiţi atenţi şi remarcaţi asemănările şi deosebirile dintre voi."

Strategii de valorificare a experienţei:

Oferă participanţilor 10–15 minute pentru a putea discuta despre „moştenirea lor de familie" la nivelul grupului de patru persoane. Reuneşte apoi grupul mare şi centrează-te mai ales pe analiza celui de-al treilea cadran: „Ce ar fi cel mai neplăcut să moştenesc?". Ajută-i pe adolescenţi, prin tehnici specifice analizei personale de tip experienţial, să lucreze relaţia cu părinţii lor, pornind de la aceste lucruri care le displac, pentru a obţine o mai bună acceptare a acestora şi, implicit, o mai bună acceptare şi asumare a propriei identităţi de gen.

Un dar pentru tine, dragă colega:

Rolul tatălui sau al oricărui model masculin semnificativ în viaţa fiecăruia dintre noi constă în a ne ajuta să ne racordăm la puterea noastră interioară, să învăţăm să ne atingem scopurile contând doar pe noi. Atunci când acţionăm pentru a ne împlini obiectivele pe care ni le-am propus o facem prin intermediul laturii noastre masculine. Aşadar, dacă în copilărie sau adolescenţă nu ne-am înţeles bine cu tatăl nostru sau oricare înlocuitor al acestuia, este posibil să avem dificultăţi de relaţionare cu alte figuri autoritare care au apărut ulterior în viaţa noastră. De asemenea, putem avea dificultăţi în a ne descoperi şi forma propria identitate de sine şi în mod special identitatea de gen/identitatea psihosexuală. În ambele cazuri este cert că nu ajungem să ne acceptăm în totalitate propria noastră putere lăuntrică, ceea ce, evident, va avea repercursiuni asupra tuturor acţiunilor şi interacţiunilor noastre, atât în viaţa privată, cât şi în cea publică.

Mama sau orice alt model feminin semnificativ ne învaţă să ne racordăm la capacitatea noastră interioară de a oferi tandreţe, grijă, alinare nouă, dar şi altora. O relaţie conflictuală sau nesatisfăcătoare din punct de vedere emoţional cu un astfel de model feminin poate avea, de exemplu, repercursiuni în ceea c priveşte împlinirea noastră în cadrul relaţiilor intime şi poate duce la inflexibilitate şi criticism exagerat în ceea ce priveşte propria persoană. O relaţie rece cu mama va determina o relaţie de-a dreptul glaciară cu sine şi cu ceilalţi. Aşadar, neintegrarea elementului feminin ne poate duce la neglijarea propriei noastre fiinţe, ceea ce ne poate influenţa opţiunile legate de modul de viaţă, carieră, relaţii, copii şi chiar viaţă spirituală.

2.5.3.2. Harta personală

Cunoaşterea de sine este o precondiţie a unei relaţii de cuplu reuşite. Cu cât ştii mai bine cine eşti, ce doreşti, ce-ţi place sau ce-ţi displace, ce aştepţi de la celălalt sau ce poţi să-i oferi, cu atât şansele ca singurătatea în doi să fie evitată sunt mai mari, iar gradul de satisfacţie conjugală să aibă o traiectorie ascendentă. Acceptarea de sine, încrederea în propriile capacităţi de relaţionare, de rezolvare a unor situaţii problematice aduc beneficii implicării responsabile într-o relaţie de cuplu, cu efecte evident benefice pentru amândoi partenerii.

Exercițiile pe care ți le prezint în continuare îi vor ajuta pe tinerii cu care tu lucrezi:

- să se cunoască mai bine;
- să își contureze o imagine realistă despre sine;
- să își descopere abilități și noi interese;
- să își formeze deprinderi de autoexplorare și identificare a propriilor trăiri interioare;
- să identifice propriile nevoi de schimbare și să-și descopere resursele personoale prin care să realizeze schimbarea în viața lor;
- să descopere strategii eficiente de luare a deciziilor personale.

BUN GĂSIT, COPIL INTERIOR!

(Elena Anghel, Diana Vasile – *Optimizarea personală a adolescentelor din centrele de plasament*, Centrul Parteneriat pentru Egalitate, 2004)

„Copilul râde:Înțelepciunea și iubirea mea e jocul"
Lucian Blaga

Materiale necesare: coli de tip A4, colorate sau albe, creioane colorate, carioci, creioane cerate, markere, cretă colorată

Durată: 120 de minute

Instructaj:

Așezați materialele necesare lucrului în mijlocul încăperii, în mijlocul cercului descris de adolescenți.

„Vă propun să vă ridicați, să vă plimbați prin această cameră și să încercați să descoperiți cum sunt astăzi colegii voștri. Aflați cu ce culori sunt îmbrăcați, cum și-au aranjat părul, surprindeți ce este nou astăzi la colegii voștri. Observați cum se mișcă ei acum, ce parfum se răspândește în jurul lor. Iar dacă ar fi să le asociați un gust, oare ce fel de gust ar fi? (*Pauză.*) Acum prindeți mâna celei/ celui care se află lângă voi, cum este ea/ el? Ce stare vă creează? Fiți conștienți de toate senzațiile, emoțiile pe care le trăiți.

Alegeți acum un loc în această sală, unul care să devină locul vostru și care să vă ajute să vă explorați mai profund trăirile interioare. Îndreptați-vă spre acest loc și așezați-vă cât mai comod. Acordați-vă timp și aflați care este starea voastră acum? Ce se întâmplă cu voi în interior? Puteți închide ochii ca să vă fie mai ușor să vă detașați de ceea ce este în afara voastră. Ce vedeți cu ochii minții? (*Pauză.*) Dar mâinile voastre ce simt? Ce se întâmplă cu corpul vostru? (*Pauză.*) Există vreo parte a corpului tensionată? Dacă da, faceți ceva ca să vă ajute să vă simțiți mai confortabil.

Vă invit acum să vă reamintiți cum erați voi cu mulți ani în urmă, atunci când erați copii. Fixați-vă asupra primei imagini care vă trece prin minte. Oare ce vârstă aveați, cum arătați? (*Pauză.*) Observați imaginea copilului care apare. Acesta este Copilul vostru Interior. Cum este el? Cum este îmbrăcat, cum se mișcă, cum miroase, ce face și cum se simte? Încercați să-l cunoașteți cât mai bine, să aflați cât mai multe lucruri despre el. (*Pauză.*) Știți deja suficiente lucruri despre el? Dacă da, ce-ar fi să-l întrebați cum îl cheamă? (*Pauză.*) Ați aflat?

Acum deja vă cunoaşteţi. Ce ar fi să faceţi împreună o plimbare? Sau, dacă preferaţi să staţi pe o bancă, numai voi doi, puteţi s-o faceţi! Alegeţi un loc frumos, liniştit. Poate fi oriunde, la mare, la munte, într-un parc sau într-o pădure. Bucuraţi-vă de prezenţa şi clipele petrecute împreună cu Copilul vostru Interior. Iar atunci când consideraţi că aţi aflat suficient de multe despre acest copil, deschideţi ochii, alegeţi creioanele colorate potrivite şi desenaţi-l pe foaia de hârtie din faţa voastră cu acea mână pe care nu o folosiţi la scris. Astfel, dacă scrieţi cu dreapta, veţi desena cu stânga, iar dacă scrieţi cu stânga, atunci veţi desena acum cu dreapta. Gândiţi-vă doar la modul în care desenaţi, nu la cum va arăta la final. Lăsaţi mâna să exprime singură pe hârtie copilul vostru interior. Alegeţi cu grijă culorile pentru a-l reda cât mai bine. După ce terminaţi, scrieţi numele copilului interior undeva pe foaia de hârtie."

Strategii de valorificare a experienţei:

Propuneţi adolescenţilor să privească cu atenţie desenul realizat, încercând să afle cât mai multe despre personajul care tocmai a prins viaţă pe coala de hârtie. Să descopere care sunt lucrurile care-i plac sau nu îi plac, care este starea lui emoţională din acest moment. Să afle care sunt dorinţele lui, nevoile lui, dar şi temerile lui. (Timp de lucru individual: 3–5 minute.)

Oferiţi câte un bold sau ac de siguranţă fiecărui adolescent pentru a-şi prinde în partea din faţă a corpului desenul realizat. Apoi, pe rând, fiecare participant va intra pe „scena" grupului şi va prezenta celorlalţi Copilul său Interior folosind persoana întâi, singular. Prezentarea va fi făcută atât verbal, cât şi corporal, adolescenţii trebuind să vorbească, să se manifeste întocmai cum îi dictează Copilul său Interior.

Încurajaţi ceilalţi adolescenţi să pună întrebări protagonistului, să-şi satisfacă propriile curiozităţi.

În încheiere cereţi fiecărui participant să-şi ia la revedere de la Copilul Interior şi oferiţi-i prilejul de a-i transmite un mesaj de pe poziţia adolescentului.

VORBEŞTE-MI FĂRĂ GRIJĂ!

(Elena Anghel, Diana Vasile – *Optimizarea personală a adolescentelor din centrele de plasament*, Centrul Parteneriat pentru Egalitate, 2004)

„Convingerea că suntem iubiţi ne oferă cea mai mare fericire în viaţă."
Victor Hugo

Materiale necesare: coli de tip A3, hârtie colorată, hârtie creponată, lipici, agrafe, bolduri, creioane colorate, carioci, markere

Durată: 120 de minute

Instructaj:

Invitaţi adolescenţii ca înainte de a începe activitatea să realizeze câteva exerciţii uşoare de gimnastică, dând exemplu personal.

Apoi rugaţi-i să se aşeze ca de obicei în cerc. Spuneţi participanţilor să pună desenele realizate data trecută în faţa lor.

„Priviţi cu atenţie desenul Copilului Interior realizat data trecută. Purtaţi un dialog în scris cu el, pe foaia de hârtie din faţa voastră. Încercaţi să aflaţi cum se simte astăzi, care sunt nevoile lui acum. Aflaţi tot ceea ce îl bucură sau îl supără în acest

moment. Asigurați-l că sunteți foarte atent la spusele lui și rugați-l să vă împărtășească ce ați putea face pentru el astfel încât să-i fie bine. Oferiți-i Copilului Interior posibilitatea de a se exprima în scris cu mâna cu care voi nu scrieți. Răspundeți-i cu mâna cu care, de obicei, voi faceți acest lucru."

Se oferă 10–15 minute pentru realizarea acestui dialog.

„Cereți Copilului Interior să exprime cu ajutorul materialelor aflate în centrul grupului ceea ce el își dorește cel mai mult acum."

Timp de 10 minute lăsați adolescenții să-și exteriorizeze dorința/ dorințele fundamentale din această perioadă a vieții lor.

„Alegeți un creion și dați-i posibilitatea să vă transmită cum crede el că își poate împlini dorința/ dorințele bazându-se pe propriile sale forțe. Dacă are nevoie de puțin ajutor pentru a descoperi aceste forțe interioare și a găsi soluții, ajutați-l! Folosiți-vă de aceleași mâini pentru a putea comunica.

Veți descoperi cu siguranță și o serie de obstacole. Care sunt ele? Cum le puteți depăși? Nu uitați! Scopul vostru comun este de a face ca dorința să se îndeplinească. Poate acum, într-un viitor apropiat, sau, poate, într-un viitor mai îndepărtat.

Și dacă ați aflat tot ceea ce aveați nevoie să aflați, vă invit să-i mulțumiți Copilului Interior pentru că v-a împărtășit dorințele sale și pentru că ați aflat împreună ce resurse interioare v-ar putea ajuta.

Luați-vă la revedere, nu înainte de a asigura Copilul vostru Interior că îl veți asculta cu multă atenție și altă dată."

Strategii de valorificare a experienței:

Adolescenții prezintă grupului produsele creației lor, produse ce „întruchipează" dorința sau dorințele lor. Comunică, de asemenea, care au fost obstacolele interioare cu care s-au confruntat, dar și resursele personale pe care le-au descoperit și pe care le-ar putea folosi pentru a-și vedea dorințele îndeplinite. Încurajați participanții să ofere feed-back-uri pozitive fiecăruia dintre ei.

Invitați adolescenții să se gândească la alte dorințe pe care le-au avut de-a lungul timpului și să-și amintească care au fost resursele personale pe care s-au sprijinit atunci.

În final fiecare participant va primi „Steluța mea norocoasă" pe care va nota resursa personală fundamentală pe care a descoperit-o în această întâlnire de grup. (Steluța va fi confecționată dintr-un carton alb sau colorat și va fi suficient de mare pentru a putea nota pe ea un cuvânt.) Și această steluță va fi purtată în piept la fiecare din întâlnirile viitoare de grup.

CRITICUL ȘI PROTECTORUL MEU INTERIOR

(Elena Anghel, Diana Vasile – *Optimizarea personală a adolescentelor din centrele de plasament*, Centrul Parteneriat pentru Egalitate, 2004)

„Nimic nu e mai sacru decât legile naturii și de aceea trebuie să ne uităm înăuntrul nostru și să nu permitem să ni se impună standarde din afara noastră"
Ralph Waldo Emerson

Obiectiv: concilierea și integrarea celor două părți ale Eului: Criticul și Protectorul Interior.

Materiale necesare: plastilină de mai multe culori, conuri de brad, crenguțe, pietre, scoici, semințe de mai multe tipuri

Durată: 120 de minute

Instructaj:

„Luați în mâna cu care nu scrieți de obicei, mâna nondominantă, o bucată de plastilină. Încercați să o modelați. Simțiți textura plastilinei, observați care este mirosul ei, cât de caldă sau rece este și fiți atenți la starea pe care ea v-o creează în acest moment. (*Pauză.*) Este important să vă centrați acum doar pe senzațiile pe care le trăiți. Lăsați mâna să cunoască cât mai bine plastilina, fără să modelați ceva anume. (*Pauză.*)

Vă invit ca, pe măsură ce începeți să aflați cât mai multe lucruri despre plastilina din mâna voastră, să vă lăsați gândurile să alunece către o persoană care de multe ori v-a făcut să vă simțiți „măcinat/ă", „frământat/ă" precum se simte acum plastilina din mâna voastră. Concentrați-vă acum asupra gândurilor, asupra imaginilor ce vă vin în minte și fixați-vă asupra acelei imagini sau asupra acelui gând care vă aduce în prim plan persoana care de multe ori v-a făcut să vă simțiți furioși, înjosiți sau poate criticați pe nedrept, învinovățiți, descurajați. Lăsați mâna voastră nondominantă să exprime toate sentimentele pe care le-ați avut de-a lungul timpului față de acea persoană. Dacă cealaltă mână, mâna dominantă, vrea să vă ajute în exprimarea sentimentelor voastre, lăsați-o să o facă! (*Pauză.*) Permiteți sentimentelor voastre să iasă la iveală, să se exprime cât mai bine cu putință. Și ori de câte ori mâna voastră acționează asupra plastilinei ea dă voie sentimentelor voastre să „vorbească". Poate că acum plastilina din mâna voastră începe să capete o anumită formă. Oferiți-i șansa acestei forme să se dezvolte, să se transforme. Este acea parte din voi care de obicei este foarte atentă la tot ceea ce vi se întâmplă și vă ajută să judecați și să evaluați persoanele, evenimentele din viața voastră. Acordați-i toată atenția voastră, deoarece ea vă ajută să luați decizii bune pentru voi, chiar dacă uneori pare a fi mai aspră, mai dură sau mai greu de suportat. Este o parte din voi pe care ați putea încerca să o iubiți, deoarece ea veghează asupra voastră. Faceți astfel încât această parte să capete forma pe care voi o doriți. Lăsați-vă mâinile să lucreze astfel încât această parte importantă din voi să fie așa cum vreți voi. Și atunci când a căpătat forma dorită, dați-i un nume și găsiți-i un loc în fața voastră."

Treceți mai departe doar după ce toți adolescenții au așezat obiectul modelat în fața lor.

„Vă invit acum să luați de jos cu mâna care de obicei nu scrieți, mâna nondominantă, o altă bucată de plastilină. Este o bucată nouă de plastilină cu care intrați în contact acum pentru prima oară. Aflați cât mai multe lucruri despre ea, despre textura, mirosul, greutatea, temperatura ei.

Acum când știți deja multe lucruri și despre această bucată de plastilină, vă invit să lăsați gândurile voastre să „zboare" către acele persoane din viața voastră care au avut grijă de voi, care v-au oferit căldură, v-au iubit. (*Pauză.*) Opriți-vă asupra acelei persoane care v-a oferit cel mai mult dintre toate, care v-a iubit cel mai mult în viața voastră și în brațele căreia v-ați simțit în deplină siguranță. Exprimați-vă și de data aceasta sentimentele față de această persoană. Spuneți-i tot ceea ce simțiți și mulțumiți-i pentru tot ceea ce a făcut pentru voi. (*Pauză.*) Și dacă veți privi acum plastilina din mâna voastră, veți putea vedea cum și ea începe să prindă o anumită formă. Mâinile voastre o

ajută chiar acum să se transforme şi să se contureze mai bine, pentru că este o formă specială. Ea cuprinde în interiorul ei toată învăţătura pe care voi aţi desprins-o de la acea fiinţă specială din viaţa voastră. Aceasta v-a învăţat să primiţi, să dăruiţi, să iubiţi. Purtaţi în voi o comoară adevărată. Oferiţi aşadar bucăţii de plastilină forma pe care voi o doriţi şi care credeţi că exprimă cel mai bine „comoara din voi".

Când aţi terminat, aşezaţi şi această bucată de plastilină jos, în faţa voastră".

Se aşteaptă până ce toate bucăţile de plastilină sunt puse jos.

„Acum, vă invit să priviţi cu atenţie cele două bucăţi de plastilină modelate de voi. Ele reprezintă Criticul şi Protectorul vostru Interior. Sunt foarte importante pentru voi, deoarece ele, împreună, vă ajută să luaţi decizii bune pentru voi. Încercaţi, folosindu-vă de toate materialele pe care le aveţi la dispoziţie: crenguţe, conuri, pietre, scoici etc., să faceţi în aşa fel încât aceste două părţi „din voi" să comunice cât mai bine una cu alta. Aşadar, consultaţi, pe rând, fiecare parte şi aflaţi ce le-ar putea ajuta să comunice eficient. Construiţi împreună canalul cel mai bun de comunicare. Poate că „steluţa norocoasă", din pieptul vostru, vă dă şi ea câteva sugestii. Ea ştie foarte bine care sunt resursele pe care cele două părţi le-ar putea folosi astfel încât comunicarea dintre ele să fie armonioasă. Construiţi, deci, împreună o relaţie „cum nu s-a mai văzut" de bună între Criticul şi Protectorul vostru Interior. Nu uitaţi că fiecare dintre voi va crea cu siguranţă cea mai bună relaţie pentru ea/ el."

Strategii de valorificare a experienţei:

Fiecare adolescent va prezenta grupului care sunt principiile pe care se bazează comunicarea dintre cele două părţi parentale: Criticul şi Protectorul Interior, astfel încât comportamentul lor să fie cel al unui „adult" adaptat contextului social. Se vor evidenţia din nou resursele personale şi faptul că responsabilitatea pentru starea de bine revine fiecăruia.

În final, fiecare adolescent va lua cu el cele două bucăţi de plastilină, precum şi cel mai relevant element component al canalului de comunicare realizat, astfel încât acesta să rămână o ancoră importantă pentru ei, semnificativă pentru comunicarea armonioasă dintre cele două părţi. Cereţi, evident, ca cele trei obiecte luate să fie şi ele păstrate în cameră, într-un loc în care pot fi văzute uşor şi des.

ÎMI DORESC, VOI REUŞI!

(Elena Anghel, Diana Vasile – *Optimizarea personală a adolescentelor din centrele de plasament*, Centrul Parteneriat pentru Egalitate, 2004)

„Nu renunţa niciodată la visurile tale! Cu cât te apropii mai mult de vis, cu atât el devine adevărata raţiune pentru a trăi!"
Paulo Coelho

Materiale necesare: coli albe A4, creioane colorate, carioci, scoici, pietre, frunze, crenguţe de brad, bucăţi de plastilină, casetofon sau cd player, casetă audio sau cd

Durată: 120 de minute

Instructaj:

Pe un fond muzical liniştit, care invită la meditaţie, cereţi adolescenţilor să facă câţiva paşi prin sala de lucru.

„În timp ce îi permiteţi corpului să se plimbe în voie prin sală, vă propun să lăsaţi şi gândurile voastre să meargă înapoi, pe linia timpului, până la cele mai vechi amintiri din viaţa voastră. (*Pauză.*) Odată ajunşi acolo parcurgeţi pas cu pas drumul înapoi, oprindu-vă cu atenţie asupra acelor amintiri despre evenimente semnificative care, într-un fel sau altul, v-au marcat viaţa. Cu siguranţă, fiecare dintre acestea v-au permis să învăţaţi ceva. Reţineţi fiecare învăţătură, depozitaţi-o cu mare grijă în desaga lucrurilor importante pentru voi şi mergeţi mai departe până ajungeţi în momentul prezent. (*Pauză.*) Şi atunci când aţi terminat de parcurs drumul vieţii voastre din trecut până în prezent, vă invit să luaţi o foaie de hârtie şi un creion din materialele aflate în mijlocul sălii şi apoi să vă aşezaţi comod într-un anumit loc din această încăpere."

Oferiţi adolescenţilor timpul necesar pentru a-şi achiziţiona instrumentele de lucru şi pentru a se aşeza undeva în sală.

„Priviţi cu atenţie foaia de hârtie din faţa voastră, încercaţi să aflaţi cât mai multe lucruri despre forma ei, mărimea, culoarea, asperitatea, fineţea sau greutatea ei. Şi după ce aţi cunoscut-o suficient de bine, marcaţi un punct pe ea cu ajutorul creionului din mâna voastră. Acest punct reprezintă momentul prezent al vieţii voastre. El marchează ceea ce sunteţi voi aici şi acum, adolescenţi, cu un anumit trecut, cu o desagă plină de învăţăminte, cu nevoi, dorinţe şi vise ce se vor a fi îndeplinite. Plecând de la acest punct, vă invit să creionaţi pe foaia de hârtie linia timpului vostru viitor. Voi sunteţi cei care veţi decide încotro se va îndrepta ea şi ce anume va conţine ea. Daţi-vă voie să vă creaţi propriul vostru viitor. Un viitor luminos. Un viitor care să vă împlinească nevoile şi dorinţele voastre de acum. Acum voi sunteţi creatorii propriului vostru viitor. Amintiţi-vă care sunt resursele pe care ştiţi că puteţi conta în construirea propriului vostru viitor! Dacă le veţi folosi cu atenţie şi discernământ, cu siguranţă visele voastre vor deveni realitate!

Vă propun acum să vă gândiţi la trei dorinţe sau trei scopuri importante pentru voi şi care vreţi să vi se îndeplinească, să se realizeze. Marcaţi cu ajutorul materialelor din mijlocul sălii, pietre, scoici, frunze, bucăţi de plastilină, pe linia timpului vostru viitor momentele în care consideraţi că acestea se pot îndeplini. Nu vă grăbiţi! Identificaţi prima dorinţă şi, atunci când ea este foarte clară în mintea voastră, alegeţi un obiect cu ajutorul căruia să însemnaţi pe linia timpului momentul realizării ei. Procedaţi la fel cu a doua şi a treia dorinţă."

Oferiţi timp adolescenţilor să identifice şi să marcheze pe linia timpului împlinirea dorinţelor lor.

„În acest moment dorinţele şi scopurile voastre sunt clare în mintea fiecăruia dintre voi. Opriţi-vă acum, din nou, asupra fiecăreia dintre ele şi aflaţi cum procedaţi sau cum faceţi ca ele să se îndeplinească. Ce din mine mă va ajuta să-mi îndeplinesc prima dorinţă? Dar a doua? Dar a treia? (*Pauză.*) Aţi aflat? Dacă da, vă sugerez să invitaţi la masa dialogului Criticul şi Protectorul vostru Interior pentru a vă spune în ce măsură fiecare dintre dorinţele voastre are şanse să se îndeplinească pe calea pe care voi aţi ales-o. Poate veţi afla că drumul pe care l-aţi ales este cel potrivit pentru ca dorinţa voastră să se împlinească. Sau poate veţi afla că dorinţa voastră, pentru a se împlini, nu depinde numai de voi şi atunci e posibil să nu se realizeze. Dacă este aşa, întrebaţi Criticul şi Protectorul vostru Interior cum aţi putea reformula sau transforma dorinţa/scopul vostru astfel încât să aibă şanse de a se împlini."

Lăsați timp adolescenților să analizeze cu atenție fiecare dorință în parte.

„Acum, când știți foarte clar care sunt cele trei obiective pe care le aveți de îndeplinit în viitor și cunoașteți și modul în care veți face acest lucru, vă invit să vă întoarceți pe linia timpului la punctul care pe foaia voastră de hârtie marchează momentul prezent. Intrați în contact cu acest punct, punând degetul pe el. Închideți ochii și observați care este starea voastră de acum. Cum vă simțiți acum când știți deja care sunt următorii trei pași pe care îi veți face în viitor astfel încât vouă să vă fie bine. Aveți deja control asupra a ceea ce vi se va întâmplă. Mulțumiți-le Criticului și Protectorului vostru Interior pentru ajutorul dat, mulțumiți-vă vouă pentru că v-ați oferit timp să luați decizii bune pentru voi. Când ați terminat, deschideți ochii și mulțumiți într-o manieră personală colegilor voștri pentru că au fost alături de voi în trăirea acestei experiențe."

Strategii de valorificare a experienței:

Încurajați adolescenții să discute despre:

- dorințele și scopurile lor;
- despre resursele personale utile și absolut necesare pentru îndeplinirea/ satisfacerea dorințelor și scopurilor proprii.

Abordați problema necesității formulării unor scopuri personale a căror realizare să depindă numai de persoana care le formulează. Numai o astfel de strategie poate garanta îndeplinirea lor și este foarte important ca adolescenții să fie conștienți de acest lucru.

În finalul exercițiului oferiți fiecărui adolescent o foaie de hârtie pe care va fi notat titlul: „Scrisoare către Adultul care crește în mine" și cereți-le să exprime în scrisoare, timp de 5–10 minute, tot ceea ce au învățat ei din întâlnirile de grup de până acum și consideră că le-ar fi de folos în viitor. Spuneți participanților să folosească în realizarea scrisorii adresarea directă. Puteți să le recomandați să înceapă cu formula:

„Dragul meu Adult Interior,
Îți scriu acum…."

Un dar pentru tine, dragă colega:

În realizarea exercițiilor prezentate mai sus am pornit de la modelul de dezvoltare personală al ***Luciei Capacchione***, conceptualizat în lucrarea sa ***„Recovery of Your Inner Child"***. Ele au în vedere conectarea participanților la cele trei instanțe ale Eului, la punctele lor vulnerabile, dar și la resursele lor, cu scopul optimizării gradului de funcționare și adaptare socială.

Autoarea propune un model de transformare umană pornind de la conceptele furnizate de Berne, specifice analizei tranzacționale, stările Egoului: stări de Ego care seamănă cu cele ale figurilor părinților, stări de Ego care sunt îndreptate în mod autonom către evaluări obiective ale realității și cele care reprezintă relicve străvechi, stări de Ego încă active, care s-au consolidat în fragedă copilărie. Altfel spus, este vorba de cele trei instanțe ale Eului: Părinte, Adult și Copil. Modelul propus se adresează atât tinerilor, cât și adulților, el putând fi aplicat cu succes în consilierea și psihoterapia adolescentului, aflat la vârsta formării identității de sine și dobândirii independenței personale. Este o perioadă în care lucrul asupra Copilului Interior, Criticului și Protectorului Interior va permite Adultului accesul la o serie de resurse personale care ar putea fi cheia depășirii

perioadei de criză adolescentină şi integrării cu succes în „lumea celor mari", devenită treptat „lumea mea".

De ce îşi intitulează autoarea modelul său de intervenţie psihoterapeutică „Recuperarea Copilului Interior"? Deoarece, în viziunea Luciei Capacchione, acesta este o prezenţă puternică, plină de energie şi generatoare de acţiuni creative necesare unei bune adaptări şi integrări psihosociale. Cu mare entuziasm el permite fiecărui individ să exploreze şi să descopere fascinaţia mediului înconjurător. Facilitează accesul la propriile trăiri emoţionale şi exprimarea lor spontană, ceea ce echivalează cu obţinerea unui bun echilibru psihologic. „Când este furios ţipă, iar atunci când este fericit zâmbeşte şi râde din toată inima. El ştie în cine ar putea avea încredere şi în cine nu. Iubeşte jocul şi acţiunile exploratorii, fiecare moment fiind pentru el nou şi minunat." (Lucia Capacchione, 1991, p. 16).

Dar, pe măsură ce copilul creşte şi devine din ce în ce mai conştient de faptul că el nu este centrul Universului şi gustă puţin câte puţin din lumea alterată a adulţilor, începe să înveţe cum să se transforme, cum să-şi reprime spontaneitatea şi exprimarea liberă, creatoare, în numele Moralei Sociale. „Nu crede în tine, eu sunt cel puternic! Nu spune asta! Nu face asta! N-ai voie să simţi asta!" Astfel, în timp, toate minunatele atribute cu care copilul a fost înzestrat să vină pe lume, curiozitate, spontaneitate, intuiţie, abilitatea de a simţi, sunt reprimate, sunt ascunse de privirea adulţilor. Prin procesul de creştere, disciplinare şi educare a copiilor, adulţii transformă adeseori copilul după bunul lor plac şi al lumii din care fac parte. În felul acesta Copilul Interior nu are şansa să crească, să se dezvolte şi să se exprime. Este practic îngropat de viu. Cu alte cuvinte, o parte din noi este împiedicată să trăiască, iar şansele noastre de împlinire şi de dezvoltare personală sunt blocate.

Readucerea la viaţă a Copilului Interior, deblocarea energiilor noastre pozitive, a resurselor interioare care ne permit contactarea Divinului din noi şi armonizarea lui cu Divinul Universal reprezintă un scop terapeutic extrem de important şi absolut necesar. Când Copilul nostru Interior este blocat, ne lipsesc spontaneitatea şi dorinţa de viaţă, nivelul nostru energetic fiind scăzut, iar predispoziţia către diferite boli somatice creşte foarte mult şi riscul de cronicizare a acestora este, de asemenea, foarte mare. Fiind rupţi de stările noastre emoţionale suntem rupţi şi de ceilalţi, neputându-ne conecta la lumea lor. Se produce astfel o artificializare a relaţiilor. Noi nu suntem autentici şi atunci ceilalţi nu vor şti niciodată care sunt adevăratele noastre sentimente, dorinţe, nevoi, cine suntem cu adevărat. Şi, conform principiului reciprocităţii, este posibil ca la lipsa noastră de autenticitate ceilalţi să ne răspundă prin inautenticitate. În felul acesta niciodată nu vom ajunge să ne cunoaştem cu adevărat, iar acest lucru va pune în pericol echilibrul nostru psihologic.

Ajutându-i pe adolescenţi să-şi recupereze Copilul Interior şi să-şi contureze propria Hartă Personală, îi ajutăm practic să-şi re-acceseze resursele interioare şi să se integreze activ şi creator în lumea din care fac parte, să-şi construiască relaţii sănătoase atât în viaţa privată, cât şi în cea publică.

2.5.4. Secţiunea 3

Această parte a intervenţiei de optimizare personală este centrată pe formarea şi asumarea identităţii psihosexuale, pe pregătirea adolescenţilor pentru viaţa de cuplu şi viaţa de familie.

2.5.4.1. Misterele vieţii în cuplu

„Fă din femeie şi bărbat un cerc perfect şi extrage din acesta patrulaterul, iar din patrulater triunghiul. Fă un cerc rotund şi vei obţine piatra filozofală."
Rosarium Philosoforum – apud C.G. Jung

Exerciţiile pe care ţi le prezint în continuare îi vor ajuta pe tinerii cu care tu lucrezi:

- să-şi formeze deprinderi de comunicare autentică şi asertivă;
- să conştientizeze şi să transforme diferite pattern-uri proprii de relaţionare maladaptativă: dependenţa exagerată, asumarea rolului de dominator sau supus, a celui de salvator, victimă sau persecutor.
- să descopere modalităţi de comunicare eficientă în cuplu;
- să exerseze comunicarea emoţională;
- să cunoască şi să conştientizeze propriile „poziţii de viaţă" (v. Berne, A.T.) şi efectele lor în cadrul unei relaţii de cuplu.

Calitatea şi durata unei relaţii de cuplu depinde în primul rând de calitatea comunicării dintre cei doi parteneri.

O comunicare eficientă se poate realiza numai atunci când eşti în contact cu tine. Să simţi este ceva primordial. Este punctul de plecare al oricărei relaţii. Centrarea pe tine însuţi/însăţi, pe senzaţiile şi sentimentele tale îţi permite să-ţi conştientizezi mai bine nevoile în faţa celuilalt şi să fii prezent în întregime înaintea acestuia, reuşind astfel să ai o comunicare autentică.

Atunci când în cuplu cei doi pot să se asculte unii pe alţii, să se întrebe şi să comenteze asupra subiectelor de interes comun, ei pot comunica şi interacţiona optim în relaţie, oferindu-şi unul altuia posibilitatea de a se transforma şi evolua, de a se simţi satisfăcuţi şi împliniţi.

COMUNIC AUTENTIC!
(adaptat după Andre Moreau)

Materiale necesare: cd-player, cd cu muzică adecvată unei conversaţii

Durată: 120 de minute

Instructaj:

„Vă propun să vă ridicaţi, să vă plimbaţi prin această cameră şi să încercaţi să descoperiţi cum sunt astăzi colegii voştri. Aflaţi cu ce culori sunt îmbrăcaţi, cum şi-au aranjat părul, surprindeţi ce este nou astăzi la ei. Observaţi cum se mişcă ei acum, ce parfum se răspândeşte în jurul lor. Iar dacă ar fi să le asociaţi un gust, oare ce gust ar fi? (*Pauză.*) Acum prindeţi mâna celui care se află lângă voi, cum este ea? Ce stare vă creează? Fiţi conştienţi de toate senzaţiile, emoţiile pe care le trăiţi. Încercaţi să aflaţi cât mai multe lucruri astăzi despre colegii voştri, fără să vorbiţi, doar folosindu-vă de informaţiile pe care le puteţi obţine cu ajutorul simţurilor voastre.

Faceţi în aşa fel încât să vă intersectaţi cu fiecare coleg în parte, iar când sunteţi faţă în faţă opriţi-vă şi spuneţi-vă unul altuia *Văd la tine... îmi închipui că... şi simt că...* Şi odată ce sentimentele voastre au fost reciproc împărtăşite, îndreptaţi-vă către un alt partener şi procedaţi în acelaşi fel."

Oferă suficient timp participanților la grup pentru a se putea întâlni toți cu toți.

„Iar acum, vă invit să continuați să vă exprimați, ori de câte ori întâlniți din nou o persoană, folosind următoarele formule: *Văd la tine... îmi închipui că... simt că... și vreau să-ți spun că...* Așteptați ca și cealaltă persoană să vă împărtășească și ea propria experiență, utilizând aceleași tipuri de formulări."

Oferă, de asemenea, suficient timp participanților să comunice.

„Alegeți acum un partener, poate cel care se află în imediata voastră apropiere, îndreptați-vă împreună către două scaune sau două pernuțe din această sală, unde vă invit să vă așezați comod pentru a putea comunica în continuare. Vă cunoașteți deja de suficient de multă vreme pentru a vă comunica cu sinceritate lucrurile care vă plac sau vă displac la celălalt: *Îmi place de tine atunci când...* și *Nu-mi place de tine atunci când...* Înțelegeți că este vorba despre acele comportamente ale celuilalt care vă plac sau, dimpotrivă, vă creează o stare de disconfort. Nu uitați însă să îi spuneți și care este comportamentul înlocuitor pe care voi îl așteptați din partea celuilalt și care considerați că v-ar aduce o stare de bine, o stare de confort: *Mi-ar plăcea ca atunci când tu... să...*"

Strategii de valorificare a experienței:

Pe diade, cere adolescenților să discute despre experiențele pe care le-au avut în acest exercițiu, despre dificultățile pe care le-au întâmpinat la fiecare tip de sarcină și să-și împărtășească trăirile pe care le-au avut în fiecare situație. Apoi, la nivelul grupului mare discutați despre avantajele unei astfel de comunicări autentice, urmărind, dacă doriți, următoarea grilă de întrebări:

- Ce înseamnă să comunici autentic?
- Ce avantaje poate avea o fată care comunică autentic? Dar un băiat?
- Care ar putea fi dezavantajele unei comunicări inautentice?
- Pe ce poziție se află o fată în raport cu partenerul ei atunci când comunică autentic cu acesta? Dar un băiat?
- Cum credeți că ar putea influența aceasta poziție de egalitate relația dintre ei? Comentați!

Un dar pentru tine, dragă colega:

Onestitatea în cuplu este esențială pentru o uniune durabilă, armonioasă și autentică. Împărtășirea reciprocă a ideilor, trăirilor sau dorințelor personale face cuplul funcțional și creează terenul pentru autocunoaștere și autodezvoltare. Adrian Nuță afirma, în cartea sa „Psihologia comunicării în cuplu", următoarele: „Oamenii onești unul cu celălalt sunt oamenii care trăiesc într-o realitate comună. Această calitate a relației de a fi „comună", adică identică pentru amândoi, asigură acel nivel de coerență absolut obligatoriu pentru a intra într-un contact real și satisfăcător. Oamenii care trăiesc în realități diferite, deși împart același spațiu fizic, sunt asemenea undelor medii și ultrascurte din radiația electromagnetică. Deși vibrează în același spațiu nu se întâlnesc niciodată. Cu alte cuvinte, partenerii de cuplu care, nepracticând onestitatea, nu aparțin aceleași realități, deși împreună, sunt singuri. Iar a fi singur cu cineva este mult mai dureros decât a fi singur pur și simplu." (A. Nuță, 2002, p. 14). Și, în plus, lipsa de onestitate creează o stare de tensiune și disconfort permanent, iar riscul de apariție a conflictelor declarate sau tacite este foarte mare. Finalul? Simplu de intuit: cuplul are toate șansele să se destrame!!! „Te rog, nu uita că o relație semnificativă depinde de

adevăr. În relaţia de cuplu, a spune adevărul este ca şi cum l-ai ajuta pe celălalt să deseneze o hartă precisă a lumii voastre comune, astfel încât să ştie unde se află şi în ce direcţie poate merge. Dacă harta e falsă, el se va rătăci. Dar dacă amândoi spuneţi adevărul, vă oferiţi reciproc şansa de a realiza hărţi corecte astfel încât să ajungeţi teferi şi fericiţi acolo unde v-aţi propus." (A. Nuţă, 2002, p. 17).

ŞTIU SĂ SPUN CEEA CE VREAU!

(adaptat după Elena Anghel, Diana Vasile – *Optimizarea personală a adolescentelor din centrele de plasament*, Centrul Parteneriat pentru Egalitate, 2004)

Materiale necesare: o cutie cu bileţele cu numere de la 1 la 10 (sau 12, în funcţie de numărul de adolescenţi aflate în grup), post-it-uri de culoare galbenă şi de culoare albastră
Durată: 120 de minute

Instructaj:

Anunţă adolescenţii că în acest exerciţiu vor învăţa să comunice dorinţele lor celorlalţi astfel încât aceştia să le respecte, să ţină cont de ele.

„Vom învăţa să spunem „NU!", vom învăţa să spunem „DA!", „VREAU!", „NU VREAU!", „VIN!", „NU VIN!", „PLEACĂ!", „NU PLEC!" într-o manieră în care interlocutorul nostru să înţeleagă că ceea ce afirmăm este exact dorinţa noastră. Vom învăţa să evităm situaţiile în care un „NU!" să fie perceput de celălalt ca fiind de fapt „DA."

Vom învăţa acum să spunem NU! şi DA!

Plimbaţi-vă prin cameră şi, de fiecare dată când vă întâlniţi cu un alt coleg, spuneţi-i „NU!" cu toată energia pe care o aveţi. Folosiţi-vă vocea, privirea, braţele, întreg corpul pentru a-i spune acelei persoane un „NU!" cât mai hotărât."

Încurajază participanţii să se exprime cât mai expresiv cu putinţă chiar dacă, datorită efectului de amplificare, unele situaţii pot deveni foarte caraghioase. Oferiţi adolescenţilor 5 minute pentru exersare.

„Vom face acum acelaşi lucru, spunând de data aceasta un „DA!" foarte hotărât, un „Da" convingător."

Şi de data aceasta se oferă participanţilor 5 minute pentru exersare.

„Vom învăţa acum să cerem ceea ce ne dorim şi să refuzăm ceea ce nu dorim să avem. Vom folosi cuvintele „Vreau, te rog!" şi „Nu vreau, mulţumesc!".

De data aceasta însă ne vom împărţi în două echipe. Veniţi să extrageţi din cutie câte un bileţel pe care sunt notate numere de la 1 la 10. Cei care veţi trage numere impare veţi forma o echipă, iar cei care vor extrage numerele pare vor forma o altă echipă. Echipa numerelor impare va purta în piept post-it-uri de culoare galbenă, iar echipa numerelor pare va purta în piept post-it-uri de culoare albastre. Vom forma două echipe care ar putea purta numele a două flori: Gălbenele şi Albăstrele."

Daţi participanţilor post-it-urile promise.

„Vom forma perechi alcătuite din câte un reprezentant al celor două echipe. Gălbenelele vor avea în mână câte un creion. Albăstrelele vor încerca să obţină acel creion, utilizând cuvintele „Vreau", „Dă-mi, te rog", „Îmi doresc şi eu", folosind diferite tonalităţi ale vocii şi ajutându-se de mimica şi pantomimica corporală. Gălbenelele vor rezista cât mai mult tentaţiei de a oferi creionul, replicând „Nu vreau", „Nu pot" etc. şi vor ceda atunci când comportamentul Albăstrelei este convingător."

Se oferă pentru exercițiu 5 minute și apoi se inversează rolurile.

„Vom învăța să ne exprimăm dorința de a merge într-un loc anume, dar și de a refuza să mergem acolo unde nu ne dorim.

Vom lucra pe aceleași perechi, numai că de data aceasta vă veți așeza față în față la o distanță de trei metri. Gălbenelele vă vor invita să mergeți către ele, folosind cuvântul „Vino!" și vor încerca să fie foarte convingătoare. Albăstrelele vor refuza invitația primită tot într-o manieră cât mai hotărâtă, fără să cedeze, spunând „Nu vin!"."

Se oferă și de data aceasta 5 minute pentru exersare, după care se vor inversa rolurile tot pentru 5 minute de lucru.

„Acum vom învăța să ne exprimăm dorința ca cineva din viața noastră să plece sau să facem față unei respingeri. Pentru aceasta vom forma din nou două echipe, de data aceasta folosind drept criteriu numărătoarea de la 1 la 2. Vă așezati față în față, pe perechi, iar cei cu numărul 2 vor încerca să-i convingă pe cei cu numărul 1 să se îndepărteze, folosind cuvântul PLEACĂ! Încercați cât mai multe variante corporale, vocale, mimico-gestuale astfel încât să reușiți să vă atingeți obiectivul. Cei cu numărul 1 încercați să adoptați un comportament de genul „dacă tu nu mă vrei, eu totuși te vreau", deci „NU PLEC!". Fiți conștienți de modul în care procedați, dar și de trăirile asociate."

Din nou 10 minute vor fi împărțite în mod egal pentru exersarea fiecărui rol.

Strategii de valorificare a experienței:

Cereți adolescenților pe parcursul desfășurării celor trei exerciții să fie atenți la strategiile pe care le folosesc pentru a obține ceea ce doresc și să le rețină pe cele mai bune dintre ele. De asemenea, atrageți atenția participanților să observe care sunt trăirile lor interioare și care sunt situațiile care îi aduc în punctul de a ceda cerințelor, rugăminților celuilalt.

În finalul exercițiului inițiați discuții pe teme precum:

- Când mi-a fost ușor sau dificil să comunic?
- Cum am făcut față situațiilor dificile?
- Este sau nu nevoie să fiu convingător atunci când comunic dorințele mele?

PUTEREA GÂNDULUI

(adaptat după Elena Anghel, Diana Vasile – *Optimizarea personală a adolescentelor din centrele de plasament*, Centrul Parteneriat pentru Egalitate, 2004)

Materiale necesare: 5 cartonașe cu gânduri automate și prejudecăți, flip-chart, markere

Durată: 60 de minute

Instructaj:

„Vă împărțiți în perechi, doi câte doi, astfel încât să fiți cu o colegă sau un coleg cât mai puțin cunoscut vouă. E foarte important să faceți acest exercițiu cu o persoană pe care o știți cel mai puțin. Acum găsiți un loc în această cameră în care să fiți mai izolați de ceilalți colegi. Voi amesteca aceste cartonașe și fiecare pereche va primi câte un cartonaș. Pe el veți găsi scrise niște afirmații care reprezintă unele gânduri pe care oamenii le au și care îi fac să le fie teamă să spună exact ce gândesc sau să refuze anumite

lucruri. Unul dintre voi va citi aceste afirmații, iar celălalt va trebui să ofere cât mai multe gânduri alternative, pozitive, mai puțin blocante și mai apropiate de realitate. De asemenea, va trebui să folosească un ton al vocii cât mai convingător. De exemplu, dacă găsiți pe cartonaș următoarea afirmație: „dacă spun asta, am să-l deranjez", atunci partenera sau partenerul va putea spune „dar poate că va fi interesat de ce anume vreau să îi spun" sau „poate, dimpotrivă, îi place să stea de vorbă cu oamenii și să audă și alte păreri". Ați înțeles ce aveți de făcut?"

Strategii de valorificare a experienței:

Răspundeți la întrebările adolescenților și mai dați și alte exemple dacă este nevoie. De asemenea, modulați și tonalitatea cu care se vor exprima gândurile alternative. Apoi mergeți de la o pereche la alta pentru a ajuta la desfășurarea exercițiului prin sugestii, explicații, corectarea tonului, posturii, gesturilor pentru a îi ajuta să devină cât mai expresivi, asertivi etc.

După terminarea tuturor prejudecăților scrise pe cartonașe, strângeți cartonașele, amestecați-le bine și împărțiți-le din nou. De data aceasta, se vor inversa rolurile: cine a citit prejudecățile va trebui acum să caute alternative la noile prejudecăți.

Iată sugestii pentru cartonașele cu gânduri automate și prejudecăți:

Cartonașul 1
- dacă voi respinge ideea, va crede că nu am încredere în el/ ea;
- dacă nu voi fi de acord cu el/ea, nu va mai vorbi cu mine;
- nu sunt în stare de nimic.

Cartonașul 2
- dacă zic nu, s-ar putea să-l pierd/s-o pierd;
- are multă experiență, așa că ar trebui să îl/o ascult;
- nu pot niciodată să refuz pe cineva.

Cartonașul 3
- nu pot să mă descurc fără el/ea;
- dacă zic că nu vreau, o să creadă că nu țin la ea/ el;
- nu o să mai îmi spună asta niciodată, așa că mai bine accept.

Cartonașul 4
- dacă îl/ o refuz de data acesta, o să mă părăsescă;
- el/ ea este mai deștept decât mine, așa că trebuie să aibă dreptate;
- cine spune nu, pierde o mulțime de șanse.

Cartonașul 5
- are mai multă experiență, așa că știe mai bine ce e bine pentru mine;
- dacă spun nu acum, o să zică că mă gândesc numai la mine;
- dacă îl contrazic, se va supăra pe mine.

La finalul exercițiului discutați pe marginea cartonașelor, a modului în care adolescenții au putut formula gânduri alternative și a importanței acestora pentru viitorul unei relații de cuplu. De asemenea, asigurați-vă că participanții au oferit cel puțin două gânduri alternative pentru fiecare afirmație din cartonașe. Aceste două gânduri alternative vor fi discutate și anunțate în grup, scrise pe flip-chart, astfel încât toți adolescenții să beneficieze de ele.

POZIŢII DE VIAŢĂ

Materiale necesare: o foaie de flipchart pe care este prezentat „Ok-ul Corral" al lui Frank Ernst, o fişă pentru fiecare adolescent cu acest tabel, realizată după modelul prezentat în instructajul acestui exerciţiu, carioci, creioane colorate

Durată: 120 de minute

Instructaj:

„În urma experienţelor trăite ca şi copil mic, mai ales în cadrul anturajului familial, fiecare dintre noi adoptă, înainte de 7 ani, una din cele patru poziţii de viaţă sau poziţii existenţiale. Aceasta ne influenţează maniera în care gândim, acţionăm şi intrăm în relaţie cu ceilalţi. Conform lui Eric Berne, distingem patru poziţii de viaţă principale, adică patru moduri de a vedea relaţiile cu sine însuşi şi cu ceilalţi. Frank Ernst a propus reprezentarea acestora sub forma unui tabel pătrat, denumit „OK-ul Corral":

EU SUNT OK

Mă supravalorizez şi îl devalorizez pe celălalt.	Mă accept aşa cum sunt îl accept şi pe celălalt.
TU NU EŞTI OK	**TU EŞTI OK**
Mă devalorizez şi îl devalorizez şi pe celălalt.	Mă devalorizez şi îl supravalorizez pe celălalt.

EU NU SUNT OK

Plecând de la cele prezentate până acum, vă invit să vă întoarceţi un pic în timp şi să vă amintiţi situaţii de viaţă în care v-aţi manifestat faţă de o persoană sau mai multe una din cele patru atitudini sau „poziţii de viaţă" prezentate mai sus. După ce le-aţi identificat, notaţi-le în fişa pe care vi-o ofer acum, fiecăruia dintre voi."

Fiecare participant la grup primeşte câte o fişă de lucru care conţine cele ce urmează:

POZIŢIILE MELE DE VIAŢĂ

În ce circumstanţe şi cu ce persoane m-am aflat în fiecare poziţie de viaţă?

EU SUNT OK, TU NU EŞTI OK Circumstanţe: Persoane:	**EU SUNT OK, TU EŞTI OK** Circumstanţe: Persoane:
EU NU SUNT OK, TU NU EŞTI OK Circumstanţe: Persoane:	**EU NU SUNT OK, TU EŞTI OK** Circumstanţe: Persoane:

„Acum, când ați terminat, observați care dintre pătratele din fișa voastră este mai plin de evenimente și amintiți-vă pentru care dintre pozițiile de viață v-a fost cel mai ușor să dați exemple. Este posibil ca pe acestea să le folosiți mai frecvent în viața voastră. Amintiți-vă, de asemenea, pentru care dintre pozițiile de viață v-a fost cel mai dificil să dați exemple. Cu siguranță acestea nu se numără printre preferatele voastre."

Strategii de valorificare a experienței:

Oferă adolescenților suficient timp pentru a afla ce tip de „poziție de viață" adoptă mai des sau mai rar, precum și posibilitatea de a împărtăși celorlalți participanți ceea ce au aflat despre ei. Propune-le apoi spre dramatizare scenariile ce urmează, pentru a putea discuta după aceea despre efectele pe care fiecare „poziție de viață" le-ar putea avea asupra celor care le adoptă, dar și asupra rezolvării situațiilor cu care se confruntă.

Scenarii pentru dramatizare:

1. **Eu sunt OK, tu nu ești OK:** ***„Sunt mai bun decât tine, las-o baltă!"***

Doi prieteni urmează să își petreacă vacanța împreună. Fiecare dintre ei este convins că a găsit cea mai bună variantă pentru petrecerea vacanței. Timp de 5 minute, cei doi își vor susține propunerea, neuitând o clipă că varianta propusă de el este cea mai bună.

2. **Eu nu sunt OK, tu nu ești OK:** ***„Nu suntem în stare, mai bine renunțăm!"***

Este iarnă și doi amici se plimbă împreună prin parc. Deodată ei aud un mieunat și zăresc la câțiva pași de ei un pui de pisică, aproape înghețat. Timp de 5 minute, ei vor încerca să ia o decizie privind acest puiuț, pornind de la premiza că niciunul dintre ei nu crede că el sau amicul lui ar putea face ceva pentru aceast pui de pisică.

3. **Eu nu sunt OK, tu ești OK:** ***„Eu nu știu. Tu ești mai bun decât mine. Descurcă-te!"***

Un cuplu de adolescenți se află în vacanța de iarnă în casa părinților de la munte, urmând să petreacă împreună Crăciunul, alături de câțiva prieteni. Cum invitațiile au fost deja lansate, cei doi trebuie să înceapă pregătirile pentru seara de Ajun. Fiecare dintre ei crede însă că celălalt știe mai bine ce are de făcut.

4. **Eu sunt OK, tu ești OK:** ***„Care e problema? Să căutăm cea mai bună soluție!"***

Doi prieteni se află singuri în apartamentul părinților unuia dintre ei, părinți care au ales să-și petreacă week-end-ul la munte. Ei se hotărăsc să dea o petrecere sâmbătă seara. Lansează invitațiile, fac toate pregătirile. Cu o oră înainte de sosirea invitaților, gazda primește un telefon din partea părinților care își anunță sosirea acasă în cel mult 2 ore. Cei doi prieteni își propun să găsească împreună o soluție, pentru a nu crea o surpriză neplăcută părinților întorși mai repede acasă.

După fiecare scenetă, oferă protagoniștilor posibilitatea de a-și împărtăși propriile trăiri și impresii cu privire la experiența avută. Oferă și celorlați partcipanți, în calitate de observatori, posibilitatea de a împărtăși impresii, trăiri, gânduri. Evidențiază care sunt efectele poziționării rigide în una dintre cele patru poziții de viață în planul unei relații de cuplu.

Un dar pentru tine, dragă colega:

Pornind de la modelul propus de Frank Ernst, „Ok-ul Corral", putem descrie 4 „stiluri" de relaționare în relațiile de cuplu:

1) **Eu sunt OK, tu ești OK** este soluția cea mai constructivă. În această poziție persoana este conștientă de propriile ei calități, are încredere în forțele proprii și nu evită asumarea responsabilităților cerute de relația de cuplu. „Hai să vedem împreună ce se poate face!", „Să căutăm cea mai bună soluție!"
2) **Eu nu sunt OK, tu ești OK** este situația persoanei care stă în umbra partenerului de cuplu, complăcându-se în această ipostază. Se supune partenerului și depinde de el. Afecțiunea nu este gratuită. Ea cultivă de asemenea sentimentul neputinței sale, alegând de fiecare dată poziția de victimă. Persoana se simte deprimată, demnă de dispreț, inferioară, vinovată și așteaptă mereu ca salvarea să vină de la ceilalți. Are de asemenea o nevoie puternică de a fi remarcată, solicitând partenerul până la epuizare, nesuportând să fie singură. „Este din vina mea!", „Gata, o întind de aici!", „Ești mai bun decât mine!"
3) **Eu sunt OK, tu nu ești OK** presupune manifestarea unor sentimente de dispreț sau milă față de partener: „E numai din vina ta!", „Eu am întotdeauna dreptate!", „Dispari!", „Tacă-ți gura!". Persoana se identifică cu ceea ce este grandios și extrem de valoros. Caută permanent originalitatea și perfecțiunea, fiind foarte sensibilă și intolerantă la orice tip de critică. Trebuie să fie mereu în situația de a fi lăudată și apreciată. În schimb, îi devalorizează pe ceilalți și nu are încredere în ei.
4) **Eu nu sunt OK, tu nu ești OK** este soluția resemnării. Această persoană este mereu în poziția de spectator al propriei vieți. Nu face niciodată nimic pentru ea și, în plus, nu-i crede nici pe ceilalți în stare să facă ceva pentru ea. „E din vina noastră.", „Nu valorăm nimic.", „Nu ne rămâne nimic de făcut.". Depresia și disperarea sunt sentimente pe care le încearcă frecvent o astfel de persoană.

Majoritatea oamenilor nu sunt fixați într-o singură poziție, ci au o poziție dominantă pe care o pot folosi în funcție de anumite situații, de persoanele implicate sau de gradul de urgență. Este evident însă faptul că poziția de viață „Eu sunt OK, tu ești OK" este benefică pentru o viață de cuplu de durată și o viață de familie echilibrată.

FACEM FAȚĂ LUMII ÎMPREUNĂ!

(adaptat după Virginia Satir)

Obiectiv: conștientizarea avantajelor și dezavantajelor unei relații de co-depedență

Materiale necesare: niciunul

Durată: 60 de minute

Instructaj:

„Vă invit să vă ridicați în picioare, să faceți câțiva pași prin această încăpere, încercând să identificați toate tensiunile pe care le resimte corpul vostru. Faceți acele mișcări care credeți că vă ajută să eliberați toate aceste tensiuni, fiți foarte atenți apoi la

fiecare contact pe care talpa voastră îl are cu podeaua, la persoanele pe care le întâlniţi sau le atingeţi în călătoria voastră din acestă sală.

Opriţi-vă acum în faţa acelei persoane cu care nu aţi prea avut ocazia să lucraţi până în momentul prezent. Alcătuiţi o diadă şi găsiţi-vă împreună un spaţiu în acestă sală care să vă ofere suficient de multă libertate de mişcare.

Rămâneţi în picioare şi aşezaţi-vă spate în spate, cu braţele înlănţuite. Faceţi în aşa fel încât fiecare dintre voi să se simtă bine. Încercaţi să vă petreceţi timpul într-un mod cât mai plăcut pentru fiecare. Comunicaţi, deplasaţi-vă, studiaţi ceea ce este în jurul vostru, faceţi faţă celorlalte cupluri pe care le întâlniţi, păstrându-vă poziţia iniţială, spate în spate cu braţele înlănţuite. Şi, în timp ce faceţi toate acestea, vă rog să fiţi conştienţi de toate trăirile pe care le aveţi, de modul în care vă satisfaceţi sau nu anumite nevoi. Observaţi acum dacă puteţi să faceţi ceva pe cont propriu, ceva care să vă satisfacă numai nevoile personale. Ce se întâmplă cu partenerul vostru în astfel de situaţii? Analizaţi tot ceea ce simţiţi în legătură cu acestă poziţie şi în final faceţi tot ceea ce vă vine să faceţi!"

Strategii de valorificare a experienţei:

Oferă adolescenţilor 5 minute pentru a discuta în diadă experienţa trăită. Apoi invită participanţii să împărtăşească la nivelul grupului mare ceea ce au trăit şi au experimentat în acest exerciţiu. Încurajează-i să identifice în viaţa lor reală relaţii de acest gen, în care partenerii sunt foarte dependenţi unul de altul, sau să-şi amintească dacă s-au surprins vreodată într-o astfel de relaţie. Evidenţiază avantajele sau dezavantajele acestei dependenţe între parteneri în cadrul unei relaţii de cuplu.

TU ŞI NUMAI TU!
(adaptat după Virginia Satir)

Obiectiv: identificarea efectelor unei posibile relaţii de tip simbiotic intre doi parteneri

Materiale necesare: niciunul

Durată: 60 de minute

Instructaj:

„Decideţi foarte rapid care este persoana cu care veţi lucra în acest exerciţiu în diadă. Nu staţi pe gânduri, ci îndreptaţi-vă către prima persoană care vă iese în cale."

Se aşteaptă până se formează toate echipele.

„Aşezaţi-vă faţă în faţă, foarte aproape unul de celălalt, îmbrăţişându-vă. Staţi unul lângă altul cu braţele înlănţuite ca şi când vă aveţi numai pe voi, iar restul lumii din afara relaţiei voastre nici nu mai contează. Fiţi conştienţi de trăirile pe care le aveţi, de gândurile care vă trec prin minte şi de tot ceea ce puteţi să faceţi din această poziţie împreună sau separat. Poate că unii dintre voi vă simţiţi extrem de protejaţi, de iubiţi şi vă bucuraţi din plin de această îmbrăţişare. Sau poate, din contră, această apropiere vă dă senzaţia de îngrădire, de sufocare, de profund disconfort. Identificaţi-vă cu atenţie trăirile şi în funcţie de ele observaţi cum evoluează relaţia voastră."

Strategii de valorificare a experienţei:

Oferă suficient timp adolescenţilor pentru a putea urmări cum evoluează relaţia lor. Poate că unii dintre ei vor rămâne foarte mult în această poziţie, simţindu-se extraordinar, fiind extrem de dornici de a primi căldura şi protecţia celuilalt. Iar alţii probabil vor simţi nevoia să se desprindă cât mai repede de partenerul „sufocant", care nu-i oferă posibilitatea de a desfăşura şi activităţi pe cont propriu. După terminarea exerciţiului, timp de 5 minute lasă-i pe adolescenţi să discute în diadă despre experienţa trăită. La nivelul grupului mare canalizează discuţia în jurul următoarelor teme:

- beneficiile unei astfel de relaţii de tip simbiotic;
- dezavantajele unei astfel de relaţii;
- efectele pe termen lung ale unei astfel de relaţii în ceea ce priveşte calitatea relaţiei şi posibilităţile de dezvoltare ale partenerilor.

Nu uita să corelezi experienţa din cabinet cu cea din viaţa de zi cu zi a adolescenţilor, din afara spaţiului terapeutic.

PARTENERUL DE PE PIEDESTAL
(adaptat după Virginia Satir)

Obiectiv: conştientizarea efectelor raportului dominare-supunere între parteneri în cadrul relaţiei de cuplu

Materiale necesare: cutie cu un număr de bileţele egal cu numărul participanţilor la grup, pe care sunt scrise în dublu exemplar o serie de numere

Durată: 100 de minute

Instructaj:

„În această cutie sunt puse bilete pe care sunt notate nişte cifre. Cu ajutorul lor vom alege diadele pentru acest exerciţiu. Fiecare dintre voi va extrage un bilet şi apoi îşi va căuta perechea."

Se oferă suficient timp pentru extragerea bileţelelor şi formarea perechilor.

„Vă invit ca, în acest moment, la nivelul fiecărei perechi să stabiliţi cine este A şi cine este B. Gata? Acum, toţi cei care sunteţi A, luaţi câte o pernuţă şi aşezaţi-vă pe ea, jos, pe podea. Cei care sunteţi B veţi rămâne în picioare şi îl veţi privi pe A, iar, de jos, A vă va privi pe voi.

Atenţie! În acest exerciţiu aveţi voie să râdeţi, să vă mişcaţi, dar nu aveţi voie să vorbiţi. Fiţi permanent conştienţi de ceea ce se întâmplă cu voi pe parcursul acestei experienţe, de trăirile pe care le aveţi, de gândurile care vă trec prin minte, ca şi de toate acţiunile pe care simţiţi nevoia să le faceţi. Observaţi, de asemenea, şi ceea ce se întâmplă cu partenerul sau partenera voastră şi efectul pe care comportamentul acestuia îl are asupra voastră."

După 3–4 minute de experimentare, participanţii schimbă rolurile, B se va aşeza pe podea, iar A va sta în picioare. Condiţiile şi cerinţele rămân neschimbate.

Strategii de valorificare a experienţei:

După experimentarea celor două situaţii oferă adolescenţilor posibilitatea de a discuta în diadă despre experienţa trăită. Invită-i să-şi împărtăşească sentimentele avute în

cele două roluri şi să discute despre avantajele şi dezavantajele fiecărei poziţii pentru fiecare partener şi pentru relaţie în ansamblul ei. Urmăreşte aceleaşi problematici şi în cadrul discuţiei la nivelul grupului mare şi invită-i, de asemenea, să coreleze experienţa trăită „aici şi acum” în cadrul grupului cu ceea ce se întâmplă în viaţa lor de zi cu zi.

ÎN RELAŢIE SUNT LIBER SĂ FAC ŞI LUCRURI IMPORTANTE PENTRU MINE!

(adaptat după Virginia Satir)

Obiectiv: descoperirea unui model de convieţuire benefic ambilor parteneri într-o relaţie de cuplu

Materiale necesare: niciunul

Durată: 20 de minute

Instructaj:

„Faceţi din nou perechi, aşezaţi-vă faţă în faţă într-un loc din această sală, astfel încât să aveţi suficient spaţiu să vă mişcaţi în faţă şi în spate. Apropiaţi-vă de partener atât cât să vă fie bine şi depărtaţi-vă atunci când simţiţi nevoia s-o faceţi. Mişcaţi-vă liber înainte şi înapoi, apropiindu-vă şi îndepărtându-vă de partener. Atingeţi-vă unul pe altul, îmbrăţişaţi-vă, luaţi-vă la revedere şi îndepărtaţi-vă din nou. Mergeţi fiecare pe drumul vostru şi apoi reveniţi în relaţia voastră la partenerul sau partenera voastră. Care sunt trăirile voastre când faceţi toate aceste lucruri? Ce părere aveţi despre o astfel de relaţie?”

Strategii de valorificare a experienţei:

Solicită participanţii la grup să împărtăşească, pe rând, fiecare, experienţa avută în cadrul acestui exerciţiu. Ajută-i să conştientizeze beneficiile unei astfel de relaţii pentru amândoi partenerii şi pentru relaţie în ansamblul ei. Dintre acestea pot enumera: încurajarea dezvoltării personale a fiecărui partener şi a împlinirii personale, evitarea obişnuinţei, „a monstrului care distruge totul”, reîmprospătarea stărilor emoţionale odată cu fiecare reîntâlnire etc.

Un dar pentru tine, dragă colega:

„A trăi în doi rămânând diferiţi devine mai mult decât o creaţie permanentă. Este o aventură nemaipomenită pe ţărmurile bogăţiei imprevizibilului. Viaţa în doi, bazată pe respectul de sine, simţindu-te respectat şi respectându-l pe celălalt, înseamnă să rămâi deschis la schimbări şi la evoluţie. Înseamnă să rămâi atent la etapele ce trebuie traversate, uneori în disonanţă. Înseamnă să înveţi câteva principii de viaţă în comun şi să îţi asiguri mijloacele cu care să le aplici. Înseamnă să nu confunzi niciodată sentimentele cu relaţia, să îndrăzneşti să trăieşti acele sentimente în prezent şi să dezvolţi o relaţie sănătoasă pentru fiecare, bazată pe câteva reguli de igienă relaţională.” (Jacques Salome, 2003, p. 127).

SCENARII DE TIP PSIHODRAMATIC

Participând la jocurile psihodramatice adolescenţii au posibilitatea de a afla care sunt aşteptările unei fete sau unui băiat în ceea ce priveşte întâlnirea cu un partener de sex

opus sau care sunt modalitățile de inițiere și de dezvoltare a unei relații. Își pot identifica emoții, temeri, stângăcii și pot învăța să le depășească. De asemenea, au ocazia de a exersa o serie de roluri și comportamente într-un spațiu securizant, cel al grupului, fapt care va facilita și manifestarea din plin a spontaneității și creativității personale, cu implicații benefice în creșterea stimei de sine. Odată cu creșterea libertății de manifestare în diferite roluri specifice de sex, va spori și încrederea în sine și în posibilitățile de afirmare a identității psihosexuale.

Îmi place băiatul acesta. Cum procedez?
Prima întâlnire în fața școlii.
Azi, mergem la cofetărie!
Te invit un week-end la munte!

Durată recomandată: 60 de minute

Strategii de valorificare a experienței:

Propune adolescenților să-ți ofere cât mai multe subiecte de interes pentru scenariile psihodramatice. Stabilește pentru fiecare scenariu în parte care sunt protagoniștii. Creează împreună cu participanții la grup cadrul în care veți desfășura scenariile psihodramatice. Lasă-i să experimenteze diferite roluri. Practică tehnica „stopului" pentru a le oferi ocazia de a reflecta la experiența trăită și de a-și conștientiza emoțiile, sentimentele, nevoile. Încurajează-le explorarea cât mai multor alternative la diferitele probleme cu care se pot confrunta și oferă-le în finalul experienței posibilitatea de a împărtăși tuturor participanților emoții, gânduri, temeri, speranțe.

2.5.4.2. Viața de familie

„Iubiți-vă unul pe altul, dar nu vă faceți din iubire opreliște:
Fie mai degrabă o mare vălurind între țărmurile sufletelor voastre.
Umpleți-vă unul altuia cupa, dar nu beți dintr-o singură cupă.
Împărțiți-vă pâinea, dar nu mâncați din aceeași bucată.
Cântați și dansați și veseliți-vă laolaltă, dar faceți ca fiecare să rămână singur,
Întocmai cum strunele lăutei sunt singure, în timp ce vibrează în aceeași armonie.

Dăruiți-vă inimile, fără a le lăsa, însă, una în paza celeilalte,
Pentru că numai mâna vieții vă poate cuprinde inimile,
Și țineți-vă alături, dar nu chiar așa de aproape,
Căci coloanele templului înălțate-s la anume distanță,
Iar stejarul și chiparosul nu cresc unul în umbra celuilalt."

Kahlil Gibran

Viața de familie este astăzi o „experiență esențială de maturizare și dezvoltare a personalității umane, a fiecărui sex prin intermediul celuilalt" (Iolanda și Nicolae Mitrofan, 1994, p. 75). Ea tinde către egalitarismul gen-rolurilor în toate dimensiunile vieții maritale, inclusiv în cea intimă. O astfel de familie implică o participare egalitară a soților într-o cooperare privind suportul financiar, îngrijirea domestică și îngrijirea copiilor. Femeia accede la egalitate și în privința comportamentului sexual și a

gratificaţiilor, ca şi în lumea deciziilor familiale. „Exerciţiul constant al autoreglării şi stăpânirii de sine, al perfecţionării capacităţilor de cooperare eficientă, al dobândirii unei „competenţe" de rol masculin şi feminin, care să-i confere individului echilibru, siguranţă, satisfacţie" (Iolanda şi Nicolae Mitrofan, 1994, p. 75) sunt absolut indispensabile pentru o viaţă de familie echilibrată şi de durată.

Exerciţiile pe care ţi le prezint în continuare îi vor ajuta pe tinerii cu care tu lucrezi:

- să cunoască etapele vieţii de familie;
- să descopere modalităţi de rezolvare a unor probleme specifice diferitelor etape ale vieţii de familie;
- să descopere modalităţi eficiente de exercitare a rolurilor conjugale şi parentale;
- să-şi formeze deprinderea de a fi atenţi la gândurile şi trăirile interioare;
- să-şi dezvolte capacităţile empatice şi să exerseze comunicarea emoţională;
- să-şi descopere noi resurse personale şi să înveţe să le pună în slujba depăşirii diferitelor obstacole.

DINCOLO DE LUNA DE MIERE...

Materiale necesare: coli albe sau colorate A4, 2 cartoane mari albe, carioci, creioane colorate, markere, creioane cerate, o coală de flipchart pe care să fie notat tabelul descris mai jos, tabel ce conţine etapele vieţii de familie, aşa cum au fost ele identificate de psihoterapeuţii de familie **Betty Carter şi Monica McGregor** (1980, 1999)

ETAPELE VIEŢII DE FAMILIE	CARACTERISTICI
Iniţiativa tânărului adult	Tânărul/ tânăra îşi asumă responsabilităţi emoţionale şi financiare. El iniţiază şi menţine relaţii de cuplu, îşi asigură independenţa financiară mergând la serviciu. În felul acesta el se desprinde de familia de origine şi se pregăteşte pentru a-şi întemeia propria lui familie.
Căsătoria	Tânărul/ tânăra îşi formează propria sa familie. Îşi negociază rolurile conjugale. Îşi renegociază relaţiile cu familia de origine, integrându-şi partenera/ partenerul. De asemenea, îşi negociază relaţiile cu familia soţiei/ soţului.
Familia cu copii mici	Viaţa cuplului marital suferă multiple transformări, tinerii asumându-şi şi rolurile parentale. Acordă atenţie dezvoltării şi educării copiilor, care sunt foarte dependenţi de ei în această perioadă. Debutul şcolarităţii este un moment cheie pentru întreaga familie în această etapă de viaţă.
Familia cu adolescenţi	Este o perioadă critică, de restructurare a întregului sistem familial. Relaţiile părinţi–copii se renegociază din perspectiva nevoii de independenţă personală a adolescenţilor. Apar dificultăţi în asumarea noilor roluri atât la părinţi, cât şi la adolescenţi. Părinţii se refocalizează asupra propriei relaţii de cuplu şi asupra carierei.
Iniţiativele copiilor şi părăsirea căminelor	Părinţii îşi reconstruiesc viaţa în doi, făcând faţă plecării copiilor de acasă. Îşi centrează atenţia asupra îngrijirii propriilor părinţi. Fac faţă inevitabilei despărţiri de aceştia.
Familia la bătrâneţe	Perioadă de multiple schimbări: ieşirea la pensie, descoperirea unor noi tipuri de activităţi pentru a-şi menţine sentimentul utilităţii şi împlinirii personale. Confruntarea cu moartea partenerului şi a altor persoane dragi, pregătirea pentru propria plecare din această viaţă.

Durată: 120 de minute

Instructaj:

„Azi vom forma două echipe. Haideţi să folosim pentru aceasta numărătoarea de la unu la doi. Toţi cei care sunteţi numărul 1 veţi forma echipa numărul 1, iar ceilalţi echipa numărul 2. Întrucât tema întâlnirii noatre de astăzi este viaţa de familie, vă invit să încercaţi să vă gândiţi şi apoi să notaţi, pe o foaie de hârtie, cam care ar fi etapele sau

evenimentele importante din viaţa unei familii. Gândiţi-vă la familiile voastre, la familiile celor din jurul vostru şi încercaţi să identificaţi acele etape de viaţă pe care le parcurge de obicei o familie. Numiţi la nivelul fiecărui grup o persoană care să noteze toate propunerile apărute în urma discuţiilor voastre."

Oferă participanţilor 5–10 minute pentru a identifica cât mai multe etape din viaţa unei familii. Cere apoi adolescenţilor celor două grupuri să-şi împărtăşească reciproc concluziile la care au ajuns. Evidenţiază apoi, cu ajutorul tabelului pe care ţi l-am oferit, care este punctul de vedere al unor specialişti cu privire la etapele de evoluţie a unei familii.

„Acum, deoarece cunoaşteţi mai bine psihologia vieţii de familie, vă invit să vă opriţi astăzi la una dintre etapele vieţii de familie. Stabiliţi la nivelul fiecărui grup care este aceasta. Aţi ales?"

Oferă timp pentru alegeri şi ai grijă ca acestea să fie diferite.

„Ce veţi face în continuare? După cum observaţi, fiecare grup are câte o coală de carton, creioane colorate, carioci, markere. Cu ajutorul acestor instrumente veţi crea o poveste a unei familii aflată în etapa de viaţă aleasă de voi. Vă stabiliţi singuri personajele, intriga, evenimentele, deznodământul. Va fi, aşadar, o poveste a unei familii desenată în imagini."

Timp de 20 de minute adolescenţii vor creiona povestea.

„Acum, fiecare grup va regiza şi va juca povestea desenată. Aşadar vă mai ofer încă 10 minute pentru a vă pregăti prezentarea. Vă împărţiţi rolurile, vă aranjaţi decorurile şi apoi prezentaţi povestea voastră."

Strategii de valorificare a experienţei:

Şi de data aceasta te invit ca în prezentările pe care adolescenţii le fac să foloseşti tehnica „stopului" în momentele cheie ale poveştii. Astfel le vei oferi acestora posibilitatea de a reflecta la rolul jucat şi la situaţia în care se află, precum şi ocazia de a-şi identifica stările emoţionale cauzate de jocurile psihologice. Ajută-i să găsească posibile alternative la situaţiile problematice, implicându-i şi pe „spectatori", membrii celuilalt grup, care, „văzând situaţia din afară", pot oferi variante rezolutive variate şi eficiente. Important este ca, la sfârşitul acestei experienţe, adolescenţii să discute despre posibilele probleme cu care o familie s-ar putea confrunta în etapa de viaţă pe care şi-au ales-o.

Un dar pentru tine, dragă colega:

Iată o descriere mai detaliată a etapelor vieţii de familie:

Iniţiativa tânărului adult:

Este perioada în care tânărul începe să muncească şi să capete idependenţa financiară. Este o perioadă în care el poate alege să rămână încă cu părinţii acasă sau, dimpotrivă, să-şi asume totala independenţă, părăsind căminul părintesc şi alegând să locuiască singur. Şi într-un caz şi în celălalt relaţiile cu părinţii se vor modifica. Şansele tânărului de a intra într-o relaţie sănătoasă şi gratifiantă vor creşte în condiţiile în care acesta locuieşte singur.

Căsătoria sau debutul vieţii de familie (fără copii):

Acesta este stadiul în care cuplul învaţă să comunice, să interacţioneze, să-şi sincronizeze ideile, obiceiurile, valorile etc. Este perioada în care ei învaţă să trăiască împreună. Diferenţele dintre cei doi apar neîntrerupt, iar tinerii căsătoriţi trebuie să

dobândească arta concilierii și a transformării. Relațiile cu familiile de origine se modifică și ele, tinerii începând cu adevărat o viață nouă.

Familia cu copii mici:

În *momentul concepției primului copil* cuplul intră în această etapă. Odată cu venirea primului copil, cariera, viața privată și intimitatea cuplului suferă numeroase schimbări. A avea grijă de copil/ copii este principala activitate a cuplului marital în această perioadă.

Perioada preșcolarității copilului/ copiilor (între 2½ și 6 ani) este perioada în care copiii sunt foarte dependenți de părinții lor, motiv pentru care solicită foarte multă atenție din partea acestora. Astfel, eventualele conflicte ce pot apărea la nivel de cuplu marital se datorează distribuției sarcinilor în cadru managementului domestic, calității și cantității timpului petrecut cu copiii, dezvoltării și performanțelor profesionale în vederea asigurării nevoilor financiare ale familiei.

Perioada școlarității copilului/ copiilor (între 6 și 13 ani) este marcată de interesul pentru educația copiilor. Este o perioadă dificilă, care cere timp și atenție specială din partea părinților.

Familia cu adolescenți (între 13 și 20 ani):

Adolescenții se confruntă cu asumarea identității de sine, a identității de sex-rol și cu problemele inerente acestor transformări psihologice. Ei au nevoie de părinții lor. Aceștia rămân totdeauna un refugiu afectiv pentru adolescent, chiar dacă el îi respinge uneori și chiar dacă își afirmă câteodată verbal independența.

După plecarea copiilor de acasă:

Tinerii adulți, studenți sau proaspăt angajați, părăsesc unul câte unul căminul parental. Pe măsură ce fiecare copil pleacă, casa părintească devine din ce în ce mai puțin zgomotoasă. Părinții continuă însă să ofere suport emoțional copiilor. Dar, la un moment dat, părinții vor rămâne inevitabil singuri. Este o perioadă în care cuplul marital încearcă să reconstruiască o viață în doi.

Bătrânețea:

Este foarte important acum ca cei doi să aibă o viață activă în care să se simtă utili, mai ales odată cu ieșirea la pensie. Redescoperirea hobby-urilor este un punct de plecare. Iar odată cu dispariția unuia dintre parteneri, cel rămas în viață trebuie să învețe să învingă singurătatea.

DINCOLO DE LUNA DE MIERE, PARTEA A II-A

Materiale necesare: scenariile psihodramatice prezentate mai jos

Durată: 240 de minute (două întâlniri)

Instructaj:

„Astăzi vom continua activitatea începută data trecută. De data aceasta v-am adus cu câte un scenariu pentru fiecare dintre cele 6 etape ale vieții de familie, delimitate de

Betty Carter şi Monica McGregor. Vom încerca să punem în scenă de-a lungul a două întâlniri toate scenariile familale, corespunzătoare etapelor vieţii de familie rămase de la ultima noastră întâlnire."

Strategii de valorificare a experienţei:

Am redat mai jos câteva tipuri de scenarii. Te invit şi pe tine, dragă colega, să creezi şi altele, care, probabil, vor fi mai aproape de sufletul tău. Ţi-aş recomanda însă să le prezinţi pe rând adolescenţilor, tocmai pentru a menţine vii interesul şi curiozitatea acestora. Nu uita să ţii cont şi de recomandările pe care le-am făcut pentru dramatizările de la întâlnirea trecută. Succes!

1. *Iniţiativa tânărului adult:*

Mihai are 25 de ani, este inginer IT, are o prietenă, Mihaela, profesoară. Se cunosc de 7 luni, se plac şi amândoi par a se simţi bine în acestă relaţie. Fiecare dintre ei stă împreună cu părinţii şi din această cauză se pare că relaţia lor este puţin afectată. De aceea îşi propun să se întâlnească şi să găsească soluţii la problemele pe care le au.

2. *Căsătoria:*

Marin şi Marioara s-au căsătorit de curând. Întorşi din „luna de miere" ei primesc în dar de la părinţi o garsonieră în care să stea. Este pentru prima oară pentru ei când vor sta singuri, într-o casă numai a lor.

3. *Familia cu copii mici:*

a) O fetiţă de 4 ani merge la grădiniţă, în timp ce sora ei mai mică, de 2 ani, stă cu bunica. Părinţii lor vin acasă seara târziu, obosiţi, şi nu prea au timp să stea cu fetele. La un moment dat, fetiţa de 4 ani refuză să mai meargă la grădiniţă. Părinţii discută despre ce ar putea face în continuare.

b) Într-o familie formată din trei membri, mama şi tata lucrează, iar băiatul, Ştefan, elev în clasa a III-a, stă singur acasă până seara când se întorc părinţii. De la o vreme însă, Ştefan nu-şi mai face lecţiile, iese afară şi pleacă cu băieţii prin cartier, numai el ştie pe unde şi se întoarce seara târziu. Părinţii îngrijoraţi stau de vorbă cu el.

4. *Familia cu adolescenţi:*

Dan are 18 ani, iar sora sa, Alina, 15. Amândoi sunt liceeni. Alina este foarte supărată pe părinţii ei, care, spre deosebire de fratele ei, pe ea nu o lasă să iasă cu prietenii, seara după 7 în oraş. Părinţii sunt şi ei extrem de supăraţi, deoarece bunica, mama tatălui, care stă singură, a inundat vecinii de 3 ori în ultimele 2 luni pentru că a uitat apa deschisă. Ei convoacă un consiliu de familie pentru a hotărî ce să facă cu bunica.

5. *Iniţiativele copiilor şi părăsirea căminelor*

Iulia şi Alexandru au 48 şi 50 de ani. Fiul lor, Marius, s-a căsătorit şi s-a mutat de curând. Nostalgici, stau de vorbă în faţa unei ceşti de ceai în bucătărie. Deapănă amintiri şi se întrebă ce se va întâmpla cu ei de acum în colo?

6. *Familia la bătrâneţe:*

Marian şi Mărioara sunt la pensie de ceva vreme. Pe bancă în parc, ei discută despre viaţa lor: ce a fost, ce se va întâmpla. Nu prea s-au obişnuit cu gândul ieşirii la pensie, mai ales că au dus o viaţă profesională foarte activă.

CÂTE CEVA DESPRE „ARTA DE A IUBI”

„Iubirea este o artă, un mod de a trăi în artă. Dacă dorim să învăţăm cum să iubim, trebuie să procedăm la fel cum am proceda dacă am dori să deprindem oricare altă artă: fie muzică, pictură, ţesut, arta medicini ori ingineriei.”
E. Fromm

Materiale necesare: coli albe sau colorate A4, creioane, carioci, markere

Durată: 120 de minute

Instructaj:

„Luaţi-vă câteva minute şi amintiţi-vă de evenimentele semnificative din viaţa voastră în care aţi cunoscut, datorită experienţei trăite, semnificaţia cuvântului iubire. Retrăiţi pentru câteva momente aceste evenimente importante din viaţa voastră şi urmăriţi cu atenţie ce le caracterizează şi ce impact au avut ele asupra voastră.

Cu ajutorul creioanelor colorate, vă invit acum să daţi viaţă, pe foaia de hârtie din faţa voastră, tuturor acestor evenimente, pline de iubire...

Aşezaţi desenele voastre, aici, în centrul grupului şi fiţi curioşi ce experienţe de iubire au avut colegii voştri. Priviţi, întrebaţi, comentaţi!

Iar acum, vă propun să lăsaţi mâna voastră să scrie, pe o altă foaie de hârtie, tot ce vă trece prin minte atunci când citiţi, scrieţi sau rostiţi cuvântul IUBIRE. Puteţi începe cu *Iubirea este...* sau *Iubirea presupune...* sau *Iubirea înseamnă...*”

Strategii de valorificare a experienţei:

Cere adolescenţilor să prezinte la nivelul grupului mare desenele şi însemnările personale. Discută cu ei despre modul în care relaţiile în cadrul familiei sunt influenţate de iubire. Evidenţiază efectele posibile la nivelul cuplului marital, parental, la nivelul diadei părinte-copil. Evidenţiază de asemenea şi efectele posibile ale lipsei de iubire, plecând de la desenele realizate de ei: „iubirea pe dos”, adică lipsa iubirii şi prezenţa tensiunilor. Poţi dramatiza câteva „desene pe dos”, pentru a facilita conştientizarea emoţiilor negative. De exemplu, dacă într-un desen un copil este vesel datorită îmbrăţişării pe care tatăl i-o oferă, în scurta dramatizare, tatăl îşi va certa copilul, îi va face morală sau îi va întoarce pur şi simplu spatele.

Un dar pentru tine, dragă colega:

E. Fromm, abilităţi cheie în arta de a iubi: disciplina, concentrarea, răbdarea, sensibilitatea şi depăşirea narcisismului

Disciplina: a iubi necesită o disciplină, o angajare puternică a timpului personal şi a Eului, o disciplină autoconsimţită.

Concentrarea: păstrarea atenţiei concentrate asupra celuilalt este o condiţie absolut necesară pentru a putea înţelege deplin persoana iubită, pentru a pătrunde în universul ei interior.

Răbdarea: arta iubirii se deprinde pas cu pas prin răbdare cu sine şi răbdare cu celălalt.

Sensibilitatea: presupune conştientizarea la nivel înalt a trăirilor senzitive din sfera corporalităţii asociate cu emoţii şi sentimente.

Depăşirea narcisismului: narcisismul este centrare pe propria plăcere, or a iubi solicită abilitatea de a nu fi egoist, de a fi rezonabil şi de a manifesta o anumită modestie interpersonală.

„A iubi matur echivalează cu un mod activ de a convieţui pozitiv („a fi bine") unul cu celălalt, de a răspunde şi a veni fiecare în întâmpinarea nevoilor celuilalt, de a-i „simţi" nevoile şi problemele, înainte ca el să le comunice, de a-i respecta individualitatea şi a-l percepe şi evalua suficient de corect, pentru a nu-ţi alimenta sentimentele din erori de cunoaştere" – I. Mitrofan

PĂRINŢI RESPONSABILI!

„Copiii voştri nu sunt copiii voştri.
Ei sunt fiii şi fiicele dorului Vieţii de ea însăşi îndrăgostită.
Ei vin prin voi, dar nu din voi,
Şi, deşi sunt cu voi, ei nu sunt ai voştri.

Puteţi să le daţi dragostea, nu însă şi gândurile voastre,
Fiindcă ei au gândurile lor.
Le puteţi găzdui trupul, dar nu şi sufletul,
Fiindcă sufletele lor locuiesc în casa zilei de mâine, pe care voi nu o puteţi vizita nici chiar în vis.
Puteţi năzui să fiţi ca ei, dar nu căutaţi să-i faceţi asemenea vouă,
Pentru că viaţa nu merge înapoi, nici zăboveşte în ziua de ieri."
Kahlil Gibran

Materiale necesare: niciunul

Durata: 120 de minute

Instructajul:
„Astăzi vă invit să fiţi părinţi. Vă aflaţi la o întrunire a unor părinţi responsabili, care vor să-şi împărtăşească experienţele parentale în vederea perfecţionării rolului de părinte. Aşadar, vă rog să vă prezentaţi fiecare, să dezvăluiţi câte ceva „din arta dumneavoastră de a fi părinte" şi să enunţaţi una dintre problemele pe care le aveţi în relaţia cu fiul sau fiica dumneavoastră. Vom încerca apoi să găsim împreună, aici, soluţii la problemele pe care le ridicaţi. Eu voi fi astăzi mediatorul acestei întâlniri."

Strategii de valorificare a experienţei:
Este o provocare pentru participanţi de a experimenta şi rolul de părinte. Fiecare problemă va fi supusă dezbaterii grupului şi, dacă este cazul, va fi dramatizată. E foarte important să pui accentul pe reliefarea jocurilor psihologice ce pot apărea în relaţia părinte-copil şi pot produce situaţia problematică.

Un dar pentru tine, dragă colega:
La sfârşitul acestei activităţi, poţi oferi participanţiilor poezia ce urmează, scrisă de Dorthy Law Nolte:

„Dacă trăiesc în critică şi cicăleală, copiii învaţă să condamne;
Dacă trăiesc în ostilitate, copiii învaţă să fie agresivi;
Dacă trăiesc în teamă, copiii învaţă să fie anxioşi;
Dacă trăiesc înconjuraţi de milă, copiii învaţă autocompătimirea;
Dacă trăiesc înconjuraţi de ridicol, copiii învaţă să fie timizi;
Dacă trăiesc în gelozie, copiii învaţă să simtă invidia;
Dacă trăiesc în ruşine, copiii învaţă să se simtă vinovaţi;
Dacă trăiesc în încurajare, copiii învaţă să fie încrezători;
Dacă trăiesc în toleranţă, copiii învaţă răbdarea;
Dacă trăiesc în laudă, copiii învaţă preţuirea;
Dacă trăiesc în acceptare, copiii învaţă să iubească;
Dacă trăiesc în aprobare, copiii învaţă să se placă pe sine;
Dacă trăiesc înconjuraţi de recunoaştere, copiii învaţă că este bine să ai un ţel;
Dacă trăiesc împărţind cu ceilalţi, copiii învaţă să fie generoşi;
Dacă trăiesc în onestitate, copiii învaţă respectul pentru adevăr;
Dacă trăiesc în corectitudine, copiii învaţă să fie drepţi;
Dacă trăiesc în bunăvoinţă şi consideraţie, copiii învaţă respectul;
Dacă trăiesc în siguranţă, copiii învaţă să aibă încredere în ei şi în ceilalţi;
Dacă trăiesc în prietenie, copiii învaţă că e plăcut să trăieşti pe lume.

(D.L. Nolte şi R. Harris, 2001, p. 18)

Poţi oferi, de asemenea, şi următoarele legi ale copilului culese de-a lungul experienţei lucrului în cabinet de la copii, părinţi, specialişti în domeniu (v. Dr. Violeta Stan, *Gânduri pentru părinţi tandri*):

• *Ajută-mă să-mi formez bune obiceiuri. Trebuie să mă bazez pe tine pentru a detecta ce e bun sau rău în viaţă.*

• *Fii consistent. Inconsistenţa îmi provoacă o totală confuzie şi mă face să-mi pierd încrederea în tine.*

• *Ascultă-mi temerile. Ele sunt teribil de reale şi tu poţi face mult în a mă înţelege, a mă linişti şi securiza.*

• *Îmi place să experimentez. N-aş putea progresa fără aceasta, deci, te rog, oferă-mi libertatea de a o face.*

• *Gândeşte-te cât de repede cresc. Trebuie să fie foarte dificil să ai răbdare cu mine, dar, te rog, încearcă!*

• *Sunt într-o mare nevoie de dragoste înţelegătoare, dar nu e nevoie să ţi-o spun, nu-i aşa?*

• *Iubeşte-mă fără a mă răsfăţa prea mult. Eu ştiu bine că n-am nevoie de toate când cer... Eu doar te testez. Pe principiul „mă iubeşti atât cât îmi tolerezi".*

• *Fii ferm cu mine. Prefer acest lucru pentru a mă face să mă simt în siguranţă. Am nevoie de limite sănătoase spre a porni în viaţă.*

• *Vorbindu-mi stâlcit, cu diminutive, mă faci să mă simt mai mic decât sunt. Asta mă determină să mă comport „prosteşte".*

• *Corectează-mă în particular, nu în public. Voi înregistra mult mai multe dacă-mi vorbeşti calm, când suntem doar noi.*

• *Fă-mă să simt că greşelile mele nu sunt păcate.*

• *Dacă strigi mereu la mine, trebuie să mă protejez, dând impresia că sunt surd.*

• *Fă-mi doar promisiuni pe care poţi să le ţii. Aminteşte-ţi că mă simt desconsiderat când nu sunt respectate.*

• *Nu pot să mă explic pe mine însămi aşa cum mi-ar plăcea. Din această cauză, uneori nu sunt prea clar.*

• *Răspunde-mi când te întreb. Dacă mă reduci mereu la tăcere, voi înceta să te întreb şi-mi voi căuta în alte părţi răspunsuri, poate nu întotdeauna cele dorite de tine.*

• *Sugerând mereu că eşti perfect şi de neînvins, mă faci să fiu şocat mai târziu în descoperirea că nu e chiar aşa.*

• *Respectă-mi micile secrete şi nu mă forţa, împingându-mă prea departe. Sunt uşor de înspăimântat şi tentat să spun minciuni.*

• *Păstrează-ţi calmul când îţi spun că „nu te iubesc"/ „nu pot să te sufăr". Nu eşti tu acela pe care îl urăsc, ci puterea ta care mă striveşte.*

• *Nu da importanţă tuturor nazurilor mele; câteodată asta îmi aduce mai multă atenţie decât e necesară.*

• *Lasă-mă să învăţ din greşeli. Uneori trebuie să „mă lovesc cu capul de pragul de sus". Sunt, câteodată, căi dureroase de a învăţa.*

• *Cred că demnitatea ta nu e lezată când îţi ceri scuze în faţa mea. O scuză sinceră mă face să mă simt surprinzător de cald şi aproape faţă de tine.*

2.5.4.3. Evalurea modulului

MÂNA MEA CEA VALOROASĂ

(adaptat după Elena Anghel, Diana Vasile – *Optimizarea personală a adolescentelor din centrele de plasament*, Centrul Parteneriat pentru Egalitate, 2004)

„...devii ceea ce crezi că eşti"
Buddha

Obiective:

• cunoaşterea calităţilor şi resurselor personale;
• stimularea încrederii în sine, în propriile capacităţi de relaţionare;
• dobândirea unor ancore de menţinere a încrederii şi stimei de sine, a posibilităţii de a construi şi dezvolta o relaţie de cuplu.

Materiale necesare: coli de hârtie, creioane colorate, carioci, creioane cerate, markere

Durată: 60 de minute

Instructaj:

„Haideţi să reflectaţi puţin asupra voastră. Ce aţi aflat despre voi în urma parcurgerii tuturor aceste întâlniri? Ce vă face valoroşi? Ce vă place la voi şi aţi vrea să cunoască şi ceilalţi? Care sunt calităţile voastre, caracteristicile care vă ajută să fiţi persoana care doriţi să fiţi? Cele care vă ajută să treceţi peste dificultăţile vieţii sau cele care vă fac speciali, deosebiţi? Îndată ce una din calităţile voastre prinde contur, scrieţi-o pe o coală de hârtie (*acum, fiecare adolescent primeşte câte o foaie de hârtie*). Vă alegeţi din cutia cu creioane colorate acel creion cu care veţi dori să scrieţi. Încercaţi să scrieţi cât mai multe calităţi. Cu siguranţă există în voi, aşa că lăsaţi-le să vină singure. Fiţi doar pregătiţi să le primiţi, să le recunoaşteţi, să le notaţi!"

Aşteptaţi ca fiecare participant să îşi noteze calităţile pe care le-a conştientizat. Apoi încurajaţi-i să mai scrie cel puţin încă o calitate.

„Acum mai scrieţi încă o calitate. Doar una şi gata!"

După ce termină de scris, adolescenţii sunt rugaţi să împărtăşească ceea ce au scris pe foaie. Apoi sunt încurajaţi să sugereze fiecăruia dintre colegi cel puţin o calitate pe care ei au văzut-o la colegul sau colega lor de-a lungul întâlnirilor de grup şi pe care acesta nu a notat-o pe foaie. În felul acesta numărul calităţilor se măreşte.

„Acum priviţi toate calităţile pe care le-aţi scris. Sunt ale voastre! Vă aparţin! Fiţi mândri de ele! Citiţi-le pe îndelete… şi încercaţi să vedeţi care sunt cele mai importante pentru voi, cele pe care voi le apreciaţi cel mai mult şi de care aveţi cea mai mare nevoie. Alegeţi astfel 5 dintre ele, cele care sunt esenţiale pentru voi, de care aveţi nevoie în fiecare moment al vieţii voastre. Gândiţi-vă foarte bine, nu vă grăbiţi! Luaţi-vă atât timp cât aveţi nevoie! Este important pentru voi să alegeţi ceea ce doriţi. Pe măsură ce se clarifică alegerile voastre, scrieţi-le separat pe partea cealaltă a colii de hârtie."

După ce termină de scris şi celelalte 5 calităţi, mai daţi participanţilor câte o coală de hârtie nouă.

„Acum vă invit să faceţi ceva deosebit. Puneţi pe hârtie mâna pe care o simţiţi cea mai importantă şi desenaţi-i conturul. Veţi obţine un desen cu mâna voastră. După ce faceţi acest lucru, vă rog să reflectaţi cum să atribuiţi fiecărui deget câte o calitate, astfel încât să le aveţi la îndemână oricând aveţi nevoie de ele. Ia vedeţi, care dintre cele 5 calităţi se potriveşte pe degetul mare? (*arată degetul în semn de „OK"*)… dar pe degetul arătător? (*arată*)… dar pe mijlociu (*arată-l*)… dar pe inelar? (*arată-l*)… dar pe degetul cel mic? (*arată-l*). Alegeţi câte o culoare potrivită pentru fiecare calitate şi scrieţi cu ea pe degetul potrivit. O să aveţi o mână colorată şi valoroasă! Haideţi să vedem ce aţi ales… (*Aşteptaţi până completează toate cele cinci degete.*) De acum ori, de câte ori vă îndoiţi de voi şi vă simţiţi nesiguri sau vă confruntaţi cu o serie de probleme, amintiţi-vă de cele cinci calităţi pe care le aveţi! Prindeţi-vă fiecare deget şi aduceţi-vă aminte ce calitate stă în el şi puneţi în practică acea calitate! De fiecare dată mâna voastră valoroasă vă va ajuta să faceţi cele mai bune alegeri pentru voi, astfel încât vouă să vă fie bine!"

Strategii de valorificare a experienţei:

Încurajaţi discuţiile dintre adolescenţi şi imaginaţia lor referitoare la situaţiile în care vor folosi calităţile identificate. Folosiţi umorul şi jocul pentru a întări achiziţiile făcute. Recompensaţi-i verbal şi încurajaţi recompensele reciproce dintre participanţi. Sărbătoriţi în final reuşita adolescenţilor printr-un joc sau dans în care mâinile valoroase să fie folosite şi să intre în contact unele cu altele.

JURNAL PERSONAL

(adaptat după Elena Anghel, Diana Vasile – *Optimizarea personală a adolescentelor din centrele de plasament*, Centrul Parteneriat pentru Egalitate, 2004)

Obiectiv: sintetizarea achiziţiilor dobândite în urma activităţilor de grup

Materiale necesare: coli de hârtie, creioane colorate, carioci, creioane cerate, markere

Durată: 60 de minute

Instructaj:

„Astăzi vom face o călătorie cu avionul. Mai întâi trebuie să ne creăm cadrul necesar realizării călătoriei noastre. Luaţi scaunele şi aşezaţi-le cu faţa către geam, astfel încât să puteţi privi cerul de afară. Aşezaţi-vă comod în fotoliul avionului şi lăsaţi corpul vostru să se bucure de câteva clipe de odihnă. Şi, în timp ce vă lăsaţi corpul să guste plăcerea relaxării, permiteţi minţii voastre să revadă pas cu pas călătoria parcursă de grup şi de fiecare dintre voi, de-a lungul întâlnirilor noastre. Amintiţi-vă ce a reprezentat pentru voi prima întâlnire. Atunci când i-aţi cunoscut pentru prima oară pe colegii voştri, când v-aţi definit anumite obiective... A urmat un şir lung de întâlniri în care aţi aflat ce aţi moştenit de la părinţii voştri, ce vă place la ei sau, dimpotrivă, vă displace. Aţi încercat apoi să vă aplecaţi cu mai multă atenţie asupra voastră pentru a afla cine sunteţi cu adevărat, care sunt vulnerabilităţile copilului din voi, dar şi atuurile adultului care creşte în voi. Iar în cele din urmă aţi descoperit misterele vieţii de cuplu şi aţi aflat ce presupune viaţa de familie sau ce înseamnă să devii un părinte responsabil. Amintiţi-vă tot ceea ce aţi aflat despre voi sau aţi învăţat din acestă experienţă bogată. (*Oferă-le suficient timp pentru a rememora activităţile desfăşurate şi achiziţiile realizate.*)

Şi, pentru că aţi aflat tot ce aţi luat cu voi din această călătorie specială, vă propun acum să vă imaginaţi cum pot interacţiona toate aceste achiziţii personale, astfel încât să deveniţi persoanele care vreţi să fiţi. Pictaţi acum cu ochii minţii tabloul vostru personal, care va cuprinde toate aceste achiziţii.

El vă va aminti mereu de comorile pe care le aveţi în voi şi de puterea lor de a vă transforma visele în realitate. Când tabloul se conturează, fixaţi această imagine câteva momente, pentru ca atunci când vom ateriza din această călătorie să-i daţi viaţă pe foaia de hârtie.

Fiţi pregătiţi, mai avem un minut până la aterizare. (*Pauză.*)

Acum aterizăm. Simţiţi pământul sub picioare şi sunteţi pregătiţi să vă îndreptaţi spre materialele care vă vor ajuta să vă conturaţi tabloul personal."

Strategii de valorificare a experienţei:

Oferiţi timp adolescenţilor să-şi realizeze „Tabloul personal", după care discutaţi despre semnificaţia lui pentru fiecare în parte.

În final organizaţi o ceremonie de decernare a diplomelor de participare. Luaţi-vă la revedere şi uraţi-le participanţilor: **„Drum bun spre împlinirea viselor voastre!"**.

CAPITOLUL III.
Concluzii

Experienţa profesională dobândită în urma unei activităţi intense de consiliere şi psihoterapie a copilului, cuplului şi familiei, mi-a permis să observ faptul că **în societatea românească există mulţi adolescenţi care se confruntă cu dificultăţi în asumarea identităţii de sex-rol.** Din nevoia de a valida aceste observaţii din practica curentă, am realizat cele două cercetări descrise în lucrarea de faţă. Am descoperit, aşadar, că ochiul vigilent al practicianului din mine a văzut exact ceea ce trebuia să vadă: **foarte mulţi adolescenţi sunt confuzi în ceea ce priveşte asumarea unor comportamente de gen-rol, confuzie provocată de modelele de feminitate şi masculinitate promovate de şcoală, familie, mass-media. Acestea sunt contradictorii:**

- Modelele de masculinitate şi feminitate care se regăsesc la nivelul manualelor şcolare sunt cele specifice societăţii patriarhale, familiei tradiţionale.
- Modelele mediatizate pe care adolescenţii le venerează sunt: „bărbatul superman" şi „femeia superwoman" în carieră, fără a şti prea multe despre istoria lor adevărată, atât în plan familial, cât şi profesional.
- Dinamica conjugală din cadrul familiei de origine, datorată de multe ori insecurităţii economico-financiare specifice societăţii româneşti de azi, determină o adevărată bulvesare în asumarea rolurilor de gen de către adolescenţi.

Confuzia pe linia aşteptărilor de gen-rol provoacă aşadar numeroase conflicte intrapsihice adolescenţilor în asumarea identităţii de sex-rol. Utilizarea unui test de mare fineţe în ceea ce priveşte surprinderea universului intrapsihic al adolescenţilor de astăzi, Testul Szondi, a permis odată în plus validarea observaţiilor din practica curentă: *adolescentele dispun ca resurse principale de manifestare de un potenţial ridicat de asertivitate, dorinţa de a domina şi controla lucrurile, francheţe, pragmatism, în planul erotismului şi al contactelor sociale. Ele au un grad mai mare de raţionalizare, de exprimare directă, curiozitate şi nevoie de a experimenta, de a se manifesta independent şi creativ, original.*

Băieţii, în schimb, preferă mai mult pasivitatea, idealismul, conservatorismul. Ei se dovedesc a fi mult mai dependenţi emoţional, cu nevoi de tandreţe şi sensibilitate pregnante.

Se poate pune aşadar o întrebare esenţială: cum îşi valorifică ei aceste resurse şi cum îşi satisfac propriile nevoi într-o lume în care modelele de masculinitate – feminitate tradiţionale definesc exact pe dos noţiunile de femeie şi bărbat?

Folosind ca un al doilea instrument de cercetare **Testul Persoanei**, aplicat pe acelaşi lot de subiecţi ca şi testul Szondi, am constatat că există la nivelul Eului corporal o bună identificare cu Eul masculin sau feminin, atât pentru adolescenţi, cât şi pentru adolescente.

Problemele care apar sunt aşadar la nivelul tipurilor de comportamente pe care ei trebuie să le manifeste, rolul psihosexual pe care trebuie să îl adopte valorificându-şi resursele personale, astfel încât să-şi satisfacă propriile nevoi, dar şi aşteptările de rol ale sexului opus.

Din datele cercetărilor efectuate mă aştept ca **adolescenţii să fie extrem de confuzi în ceea ce priveşte catalogarea propriilor comportamente ca fiind specifice sau adecvate rolului de sex pe care trebuie să-l exercite în societate.**

Din aceste considerente s-a născut ideea realizării unui modul de optimizare umană pentru adolescenţi, care să poată fi aplicabil în cabinetele de consiliere ale şcolii sau în cabinete private şi care să aibă ca obiectiv fundamental formarea şi asumarea identităţii psihosexuale, dezvoltarea personală pentru viaţa de cuplu şi viaţa de familie.

Se ştie că o asumare adecvată a identităţii de gen are loc atunci când persoana îşi poate integra adecvat propria masculinitate şi feminitate. Aceasta se poate face atât prin introiectarea unor modele din mediul social al adolescentului, dar mai ales în condiţiile conştientizării şi transformării complexelor materne şi paterne negative care s-au format în contextul dezechilibrului triunghiului tată – mamă – fiu/ fiică. Impasurile prezentului sunt în mare măsură explicate prin impasurile trecutului, acestea fiind pur şi simplu jucate din nou pe scena relaţiilor afective. Intrarea în contact cu complexele parentale negative se poate realiza la vârsta adolescenţei, deoarece astăzi foarte mulţi tineri intră în dinamica relaţiilor afectivo-erotice de foarte timpuriu, în jurul vârstei de 13 – 14 ani. Odată asumate şi transformate, aceste complexe vor facilita adolescentului o bună relaţionare şi integrare psihosocială, atât în viaţa publică, cât şi în cea privată.

Acţionând astfel putem spera ca gradul de satisfacţie personală la nivelul cuplului să crească, iar familia să poată fi recuperată ca celulă fundamentală de transformare sanogenă, spirituală a societăţii.

Deoarece în literatura românească de specialitate nu se regăsesc deloc teorii şi cerinţe ce privesc organizarea unui grup de dezvoltare personală pentru adolescenţi, mi-am dorit să inserez în structura acestei lucrări un material despre această problematică. În realizarea acestuia am pornit atât de la experienţa practică cu grupul de dezvoltare personală de tip experienţial, pe care am acumulat-o de-a lungul anilor de formare psihoterapeutică în cadrul Şcolii de Psihoterapie Experienţială Română, cât şi de la unele însemnări de actualitate din literatura universală de specialitate. Dorind să creez un instrument cât mai facil de utilizat de către consilierii psihologici în realizarea unor astfel de grupuri, am abordat, într-o manieră extrem de clară, câteva problematici de bază:

- Ce este grupul de optimizare personală?
- Cum planificăm un astfel de grup?
- Este important locul de desfăşurare?
- Care este componenţa şi structura grupului?
- Se lucrează în echipă?
- Cum selectăm participanţii la grup?
- Fişa adolescentului.

• Contractul.
• Cum formulăm şi evaluăm obiectivele specifice grupului?
• Cum organizăm activităţile grupului?
• Se stabilesc reguli de grup?
• Cum asigurăm confidenţialitatea?

Toate aceste informaţii le consider extrem de utile pentru realizarea cu succes a unui grup de dezvoltare personală pentru adolescenţi, care îşi are particularităţile lui, datorită caracteristicilor de vârstă ale clienţilor.

Pornind de la datele de cercetare obţinute şi ţinând cont de principiile ce stau la baza realizării cu succes a unui grup de dezvoltare personală pentru adolescenţi, am construit un **modul pilot de dezvoltare personală pentru aceştia, centrat pe formarea şi asumarea identităţii psihosexuale, pe pregătirea pentru viaţa de cuplu şi viaţa de familie.** Acest modul **are la bază** **principiile orientărilor de tip umanist, experienţialist, şi în mod special cele ale Consilierii şi Psihoterapiei Experienţiale a Unificării.** Am utilizat o serie de **tehnici psihodramatice şi artterapeutice** pentru a facilita experimentarea aici şi acum a unor situaţii de viaţă trecute, prezente şi viitoare, care să-i ajute pe adolescenţi să-şi formeze şi să-şi asume o identitate de gen adecvată sexului biologic.

Modulul propus a fost realizat în **12 şedinţe** şi a fost experimentat pe două loturi de adolescenţi, 20 de liceeni cu vârste cuprinse între 15 şi 19 ani. **Logica structurării** acestuia a fost următoarea:

• **realizarea coeziunii grupului şi familiarizarea cu tehnicile gestalt – expresive;**
• **lucrul asupra modelelor parental – filiale pentru integrarea unor elemente ale Umbrei, Animei negative şi Animusului negativ;**
• **exersarea unor comportamente de sex-rol specifice sexului biologic din perspectiva teoriei egalitariste, care respectă principiul complementarităţii dintre bărbat şi femeie.**

Evaluarea iniţială şi finală a celor două loturi experimentale a fost realizată cu ajutorul următoarelor instrumente: **testul persoanei, testul familiei, o fişă de autoevaluare şi o grilă de interviu. Compararea rezultatelor a scos în evidenţă progresele realizate pe axa feminitate – masculinitate de către adolescenţi, orientarea fiind mai aproape de polul corespunzător sexului biologic.**

În urma a numeroase grupuri de optimizare personală realizate în cabinetul de consiliere al şcolii am constatat că este foarte important ca într-un astfel de grup să existe o parte a întâlnirilor centrate pe analiză personală, ţinând cont de tema grupului, urmate apoi de o serie de întâlniri care să permită experimentarea şi exersarea unor noi comportamente. O astfel de intervenţie este justificată de caracteristicile de vârstă ale adolescenţilor: nevoia de a cunoaşte, de a înţelege, de a experimenta, de a face alegeri personale. De altfel, în modulul propus am acordat un spaţiu mai amplu părţii de analiză personală.

Au existat practic trei secţiuni corespunzătoare celor trei obiective fundamentale ale grupului:

Secţiunea 1 a permis structurarea la nivelul grupului a unui climat de încredere, de acceptare necondiţionată care să faciliteze autodezvăluirea şi explorarea personală, ca şi familiarizarea cu tehnicile de lucru, obişnuirea participanţilor cu lucrul centrat „aici şi acum" asupra experienţelor personale.

Secțiunea 2 a avut drept țintă analiza personală a adolescenților, analiză centrată pe conștientizarea unor elemente de Umbră și a unora ce țin de Anima negativă sau Animusul negativ formate în relație cu figurile parentale, Lucrul asupra Umbrei și asupra complexelor contrasexuale negative este extrem de necesar, pentru ca ele să poată fi integrate în structura Eului și a complexului sexual, iar adolescenții să-și poată integra o bună identitate de sex-rol, corespunzătoare, evident, sexului biologic. Procedând astfel, ne putem aștepta ca o serie de pattern-uri comportamental – relaționale distructive din familia de origine să nu se mai repete la nivelul cuplului adolescentului de azi și al adultului de mâine.

Secțiunea 3 a intervenției de optimizare personală centrată pe formarea și asumarea identității psihosexuale a urmărit ca adolescenții să descopere și să exerseze niște comportamente de sex-rol specifice. **Tehnicile Virginiei Satir**, propuse pentru a fi utilizate în cadrul psihoterapiei comunicaționale de familie, au fost folosite cu succes în cadrul acestei secțiuni, pentru conștientizarea relațiilor de dependență sau simbioză emoțională a adolescenților și a rolurilor pe care și le pot asuma într-o relație de dominator sau de supus. Un rol deosebit de important pentru atingerea obiectivelor propuse în această secțiune l-au avut micile **scenarii de tip psihodramatic**, în care adolescenții au descoperit modalități de a intra în relație cu un partener de sex opus și de a menține o astfel de relație. ***„Îmi place băiatul acesta. Cum procedez?", „Prima întâlnire în fața școlii", „Azi, mergem la cofetărie!"*** sunt scenariile propuse pentru acest grup, scenarii izvorâte din necesitatea de a veni în întâmpinarea nevoilor adolescenților participanți. Punerea în scenă a unor astfel de scenarii a permis participanților să afle ce poate trăi o fată sau un băiat la întâlnirea cu băiatul sau fata care-i place. Au descoperit emoții, temeri, stângăcii, pe care au învățat apoi să le depășească. Au exersat o serie de roluri și comportamente într-un spațiu securizant, cel al grupului, fapt care a facilitat manifestarea din plin a spontaneității și creativității personale. Odată cu creșterea libertății de manifestare în diferite roluri specifice de sex, a sporit și încrederea în sine și în posibilitățile de afirmare a identității psihosociale.

O **contribuție practică importantă a acestei teze de doctorat** consider a fi adusă de exemplele de exerciții date fiecărei secțiuni în parte după algoritmul: obiective, instructaj, strategii de valorificare a experienței, rezultate obținute. Ele au menirea de a oferi atât **modele de exerciții provocative de tip experiențial pentru problematica în cauză**, în grupul de dezvoltare personală centrat pe formarea și asumarea identității psihosexuale, pe pregătirea adolescenților pentru viața de cuplu și viața de familie, cât și **modele de valorificare a lor din perspectiva analizei specifice Consilierii și Psihoterapiei Experiențiale a Unificării.**

Prelucrările statistice făcute rezultatelor fiecărui instrument de evaluare a efectelor programului, aplicate la începutul și la sfârșitul acestuia, atât pe grupul experimental, cât și pe grupul martor, susțin eficiența unui astfel de program de intervenție psihologică de grup care să-i ajute pe adolescenți să-și integreze o identitate de sex-rol adecvată sexului biologic și să învețe să exercite o serie de comportamente propice unei vieți de cuplu și de familie armonioasă.

Acesta este motivul pentru care am continuat elaborarea și experimentarea în cabinetul de consiliere și a altor exerciții, pe care le-am redat apoi în structura unui manual, ce ar putea fi utilizat cu succes de către fiecare psiholog școlar și consilier psihologic în realizarea grupurilor de dezvoltare personală a adolescenților centrate pe

formarea şi asumarea identităţii psihosexuale, pe pregătirea acestora pentru viaţa de cuplu şi viaţa de familie.

Şi acest manual a fost structurat în trei secţiuni, pornind de la modulul experimental:

Secţiunea 1 conţine o serie de exerciţii care îl ajută pe consilier să formeze un grup coeziv, să ofere adolescenţilor un climat de încredere, de acceptare necondiţionată care să le faciliteze autodezvăluirea şi explorarea personală. De asemenea, ele dau posibilitatea acestuia să familiarizeze participanţii la grup cu tehnicile de lucru de tip experienţial, cu modul de abordare a evenimentelor „aici şi acum". Exerciţiile oferite sunt doar un exemplu, aşa că psihologul poate da frâu liber imaginaţiei sale şi crea şi alte exerciţii.

Secţiunea 2 are drept ţintă analiza personală a adolescenţilor, analiză centrată pe conştientizarea unor elemente de Umbră şi a unora ce ţin de Anima negativă sau Animusul negativ formate în relaţie cu figurile parentale. Lucrul asupra Umbrei şi asupra complexelor contrasexuale negative este extrem de necesar pentru ca ele să poată fi integrate în structura Eului şi a complexului sexual, iar adolescenţii să-şi poată asuma o bună identitate psihosexuală, corespunzătoare, evident, sexului biologic. De asemenea, exerciţiile din această secţiune vor da adolescenţilor posibilitatea de a se cunoaşte mai bine şi de a învăţa să ia decizii bune pentru ei. Procedând astfel, ne putem aştepta ca o serie de pattern-uri comportamental – relaţionale distructive din familia de origine să nu se mai repete la nivelul cuplului adolescentului de azi şi al adultului de mâine. Această secţiune a fost împărţită de data aceasta în două subsecţiuni importante: **Moştenirea părintească** şi **Harta personală**, cu scopuri şi strategii specifice.

Astfel, în realizarea secţiunii pe care am numit-o **Moştenirea părintească** am pornit de la următoarele idei:

- Conform principiul nimic nu e întâmplător, putem spune că nici venirea pe lume într-o anumită familie nu este absolut întâmplătoare. Fiecare are lecţiile lui de învăţat, începând încă din primele momente ale vieţii.
- Fiecare dintre noi se formează şi evoluează ca personalitate în primul rând în interiorul sistemului de relaţii intrafamiliale, preluând sau respingând **modelele parentale** (matern şi patern), creând în cele din urmă propriul mod de a fi. **Interiorizarea modelului** se face însă selectiv, prin preluarea sau respingerea unor tipuri de comportament.
- Fiecare este astfel **creatorul propriei sale persoane** sub influenţa firească a mediului social în care trăieşte.

Scopurile avute în vedere au fost ca adolescenţii: să reflecteze la relaţiile pe care le au cu membrii familiei lor; să conştientizeze modul în care aceste relaţii influenţează dezvoltarea personalităţii lor; să reflecteze asupra modelelor parentale, asupra rolurilor de gen pe care le adoptă; să conştientizeze ce tipuri comportamentale ale părinţilor lor au interiorizat; să descopere care sunt stereotipurile de gen existente în şi promovate de familiile lor.

Realizarea subsecţiunii **Harta personală** s-a bazat pe următoarele idei de bază:

- Cunoaşterea de sine este o precondiţie a unei relaţii de cuplu reuşite.
- Cu cât ştii mai bine cine eşti, ce doreşti, ce-ţi place sau ce-ţi displace, ce aştepţi de la celălalt sau ce poţi să-i oferi, cu atât cresc şansele ca singurătatea în doi să fie evitată, iar gradul de satisfacţie conjugală să aibă o traiectorie ascendentă.

• Acceptarea de sine, încrederea în propriile capacități de relaționare, de rezolvare a unor situații problematice aduc beneficii implicării responsabile într-o relație de cuplu, cu efecte evident benefice pentru amândoi partenerii.

Exercițiile prezentate au avut drept țintă să-i ajute pe adolescenți: să se cunoască mai bine; să își contureze o imagine realistă despre sine; să își descopere abilități și noi interese; să își formeze deprinderi de autoexplorare și identificare a propriilor trăiri interioare; să identifice propriile nevoi de schimbare și să-și descopere resursele persoanale prin care să realizeze schimbarea în viața lor; să descopere strategii eficiente de luare a deciziilor personale.

Secțiunea 3 este centrată pe formarea și asumarea identității psihosexuale, pe pregătirea adolescenților pentru viața de cuplu și viața de familie. Și ea cuprinde două subsecțiuni: **Misterele vieții în cuplu** și **Viața de familie**. În prima subsecțiune, **Misterele vieții în cuplu**, exercițiile au avut drept scop să-i ajute pe adolescenți să-și formeze deprinderi de comunicare autentică și asertivă; să conștientizeze și să transforme diferite pattern-uri proprii de relaționare maladaptativă: dependența exagerată, asumarea rolului de dominator sau supus, a celui de salvator, victimă sau persecutor; să descopere modalități de comunicare eficientă în cuplu; să exerseze comunicarea emoțională; să cunoască și să conștientizeze propriile „poziții de viață" (v. Berne, A.T.) și efectele lor în cadrul unei relații de cuplu. Calitatea și durata unei relații de cuplu depinde în primul rând de calitatea comunicării dintre cei doi parteneri.

Realizarea celei de-a doua subsecțiuni, Viața de familie, a pornit de la următoarele idei:

Viața de familie este astăzi o „experiență esențială de maturizare și dezvoltare a personalității umane, a fiecărui sex prin intermediul celuilalt" (Iolanda și Nicolae Mitrofan, 1994, p. 75). Ea tinde către egalitarismul gen-rolurilor în toate dimensiunile vieții maritale, inclusiv în cea intimă. O astfel de familie implică o participare egalitară a soților într-o cooperare privind suportul financiar, îngrijirea domestică și îngrijirea copiilor. Femeia accede la egalitate și în privința comportamentului sexual și a gratificațiilor, ca și în lumea deciziilor familiale. „Exercițiul constant al autoreglării și stăpânirii de sine, al perfecționării capacităților de cooperare eficientă, al dobândirii unei „competențe" de rol masculin și feminin, care să-i confere individului echilibru, siguranță, satisfacție" (Iolanda și Nicolae Mitrofan, 1994, p. 75) sunt absolut indispensabile pentru o viață de familie echilibrată și de durată. Exercițiile propuse pentru această subsecțiune au avut drept scop să-i ajute pe adolescenți: să cunoască etapele vieții de familie; să descopere modalități de rezolvare a unor probleme specifice diferitelor etape ale vieții de familie; să descopere modalități eficiente de exercitare a rolurilor conjugale și parentale; să-și formeze deprinderea de a fi atenți la gândurile și trăirile interioare; să-și dezvolte capacitățile empatice și să exerseze comunicarea emoțională; să-și descopere noi resurse personale și să învețe să le pună în slujba depășirii diferitelor obstacole.

Crearea acestui manual, fără precedent în istoria psihologiei românești, mi se pare o contribuție esențială la dezvoltarea acestei științe, care, mai mult ca oricând, este astăzi o știință aplicată specificului și nevoilor societății din spațiul Carpato – Danubiano – Pontic.

Bibliografie selectivă

1. ANDREI, P., *Opere sociologice*, vol 4, Bucureşti, Editura Academiei, 1983;
2. ANGHEL, ELENA, VASILE, DIANA, *Optimizarea personală a adolescentelor din centrele de plasament*, Centrul Parteneriat pentru Egalitate, 2004;
3. BĂLAN, ELENA, ANGHEL, ELENA, *Fete şi băieţi. Parteneri în viaţa privată şi publică*, Editura Nemira, Bucureşti, 2003;
4. BEAUVOIR, SIMONE de, *Le deuxieme sexe*, Gallimard, 1949, tradusă la Editura Univers, Bucureşti, 1998;
5. BERNE, ERIC, *Jocuri pentru adulţi, Psihologia relaţiilor umane*, Editura Amaltea, 2002;
6. Biddulph, Steve & Shaaron, *Iubirea se construieşte în doi. Ghidul cuplului durabil*, 1999, tradusă la Editura Humanitas, Bucureşti, 2004;
7. BRITISH ASSOCIATION OF DRAMATHERAPISTS, SCHATER G., COURTNEY R., *Drama in Therapy, Volume I: Children*, Drama Book Specialist (Publishers), New York, 1981, p. 55;
8. BULAI, A.,. *Focus grupul în investigaţia socială*, Editura Paideia, 2000;
9. CAPACCHIONE, LUCIA, *Recovery of Your Inner Child*, A fireside Book Published by Simon & Schuster, New York, 1991;
10. CIUPERCĂ, CRISTIAN, *Cuplu modern – între emancipare şi disoluţie*, Editura Tipoalex, 2000;
11. CIUPERCĂ, CRISTIAN, *Familia între tradiţie şi schimbare*, în revista „Psihologia", nr. 1/ 2001, Editura Ştiinţifică şi Tehnică, Bucureşti;
12. COREY, GERALD, *Groups – Process and Practice*, Brooks / Cole Publishing, Corey, L., Company, Montery, California, 1988;
13. CORNEAU, GUY, 1997, *Există iubiri fericite? – Psihologia relaţiei de cuplu*, tradusă la Editura Humanitas, Bucureşti, 2000;
14. CORTE, ERIK; WEINERT, FRANZ, *International Encyclopedia of Developmental and Instructional Psychology*, Pergamon, 1996;
15. COURTNEY, RICHARD, *Drama Assessment*, în Schather, G., Courtney, R., *Drama in Therapy, Vol. I: Children, Drama Book Specialists (Publishers)*, New York, 1981, p. 5;
16. DALLEY, T., *Art Psychotherapy Groups*, în Dwivedik – "Group work with Children and Adolescents", Jessica Kingsley Publishers, London and Bristol, Pennsylvania, 1996, p. 137;
17. DOYLE, A. JAMES, PALUDI, A. MICHELE, *Sex and Gender. The Human Experience*, Wm. C. Brown Publishers, Durbuque, USA, 1991;
18. DRUŢĂ, FLORIN, *Psihosociologia familiei*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1998;
19. EVOLA, J., *Identity and Life cycle*, New-York, Norton, 1963;
20. GOODY, JACK, *Familia europeană. O încercare de antropologie istorică*, Editura Polirom, Iaşi, 2003;
21. GRAY, JOHN, *Bărbaţii sunt de pe Marte, Femeile sunt de pe Venus*, Editura Vremea, Bucureşti, 1998;
22. HAVEMANN, ERNEST, LEHTINEN, MARLENE, *Marriages & Families. New problems, new opportunities*, University of Utah, Prentice – Hall Inc., Englewood Cliffs, USA, 1990;

23. IRWIN, E., *Play, Fantasy and Symbols: Drama with Emotionally Disturbed Children*, în Schater, G., Courtney, R., *Drama in Therapy*, Volume I: Children, Drama Book Specialists (Publishers), New York, 1981, p. 113;
24. IRWIN, E.; RUBIN, J.; SHAPIRA, M., *Art and Drama: Parners in Therapy*, în Schather, G.; Courtney, R. *Drama in Therapy*, Volume I: Children, Drama Book Specialists (Publishers), New York, 1981, p. 197;
25. JAFOLLA, RICHARD, JAFOLLA MARY-ALICE, *Transformarea de sine*, Editura Mix, Braşov, 2003;
26. JAMES, T.; WOODSMALL, W., *Time-line therapy and the basis of personality*, Meta Publications, Cupertino, California, 1988;
27. JUNG, CARL GUSTAV, *Puterea sufletului*, Editura Anima, Bucureşti, 1994;
28. KEPNER, J., *Body process: A gestalt approach to working with the body in psychoterapy*, New York, Gardner Press, 1987, p. 30;
29. KINGAM, D. R., *Cele nouă tipuri de parteneri în dragoste*, Editura Humanitas, Bucureşti, 2001;
30. KRESS-ROSEN, N., *Identitate sexuală*, în *Dictionnaire de la Psychanalyse*, Editura Univers Enciclopedic, 1995, p. 152-155;
31. LEONELLI, E., 1994, *Dragoste şi sex*, tradusă la Ed. Doina, Bucureşti, 1997;
32. McLANAHAN, SARA, SANDEFUR, GARY, *Growing up with a Single Parent*, Editura Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, USA, 1996;
33. MINULESCU, MIHAELA, *Introducere în analiza jungiană*, Editura Trei, Bucureşti, 2001;
34. MITROFAN, IOLANDA coord., *Orientarea experienţială în psihoterapie – Dezvoltare personală, interpersonală, transpersonală*, Editura SPER, Bucureşti, 2000;
35. MITROFAN, IOLANDA coord., *Psihoterapia Experienţială*, Editura Infomedia, Bucureşti, 1997;
36. MITROFAN, IOLANDA, CIUPERCĂ, CRISTIAN, *Psihologia relaţiilor dintre sexe, mutaţii şi alternative*, Editura Alternative, 1997;
37. MITROFAN, IOLANDA, CIUPERCĂ, CRISTIAN, *Psihologia şi terapia cuplului*, Editura SPER, Bucureşti, 2002;
38. MITROFAN, IOLANDA, CIUPERCĂ, CRISTIAN, *Psihologia vieţii de cuplu – între iluzie şi realitate*, Editura SPER, Bucureşti, 2000;
39. MITROFAN, IOLANDA, MITROFAN NICOLAE, *Elemente de psihologie a cuplului*, Editura Şansa, Bucureşti, 1996;
40. MITROFAN, IOLANDA, *Reflexia psihologică a celor patru elemente în dinamica integrării Egoului cu Sine. Incursiune într-o posibilă analiză holistică de simbol*, Revista de Psihoterapie Experienţială, nr. 30, iunie 2005;
41. MITROFAN, IOLANDA, STOICA, DENISA, *Analiza transgeneraţională în terapia unificării*, Editura SPER, Bucureşti, 2005;
42. MITROFAN, IOLANDA, STOICA, DENISA, *Genograma ca suport de analiză în T.U.*, Revista de Psihoterapie Experienţială, nr. 28–29, martie 2005;
43. MITROFAN, IOLANDA, *Terapia unificării, abordare holistică a dezvoltării şi a transformării umane*, Editura SPER, Bucureşti, 2004;
44. MITROFAN, LAURENŢIU, *Atracţia interpersonală sau Romeo şi Julieta în cotidian*, Editura SPER, 2002;
45. MUNTEANU, ANCA, *Psihologia copilului şi a adolescentului*, Editura Augusta, Timişoara, 1998;
46. NUŢĂ, ADRIAN, *Psihologia comunicării în cuplu*, Editura SPER, Bucureşti, 2002;
47. NUŢĂ, ADRIAN, *Psihologia relaţiei de cuplu*, Editura SPER, Bucureşti, 2001;
48. NUŢĂ, ADRIAN, *Secrete şi jocuri psihologice – analiză tranzacţională*, Editura SPER, Bucureşti, 2000;

49. NUȚĂ, ADRIAN, *Suprafața și adâncimile cuplului*, Editura SPER, București, 2001;
50. NUȚĂ, ADRIAN, *Umbra, polul întunecat al sufletului*, Editura SPER, București, 2003;
51. OAKLANDER, V., *Windows to our children: Gestalttherapy to Child and Teenager*, The Gestalt Journal Press, Highland NY, 1988, p. 140;
52. PAYNE, HELEN, *The Use of Dance Movement Therapy with Troubled Youth*, în Schaffer Ch. E., *Innovative Interventions in Child and Adolescent Therapy*, John Willey Sons, New York, Chichester, Brisbane, Toronto, Singapore, 1988, p. 68;
53. RĂDULESCU, SORIN, *Sociologia și istoria comportamentului sexual deviant*, Editura Nemira, București, 1997;
54. RICHARD, COURTNEY, *Drama Assessment*, în Schather G., Courtney, R. – "Drama in Therapy", Vol. I: Children, Drama Book Specialists (Publishers), New York, 1981, p. 5;
55. ROUSSELE, L., *La famille incertaine*, Paris, 1989;
56. SCHAFFER CH. E., *Innovative Interventions in Child and Adolescent Therapy*, John Willey Sons, New York, Chichester, Brisbane, Toronto, Singapore, 1988, p. 98;
57. SCHULTZ, W., *Joy Expanding Human Awarness*, New York, Ever Green Black Hat, 1969;
58. ȘCHIOPU, URSULA, VERZA, EMIL, *Psihologia vârstelor. Ciclurile vieții*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1995;
59. TURNDORF, JAMIE, *Arena conjugală, soluționarea conflictelor*, Editura Curtea Veche, 2003;
60. VASILE, DIANA LUCIA, *Introducere în psihologia familiei și psihosexologie*, Editura Fundației România de Mâine, București, 2006;
61. ZLATE, M., *Cunoașterea și activarea grupurilor sociale*, Ed. Politică, București, 1982.

Studiul 4

Dezvoltarea inteligenţei emoţionale a studenţilor de la psihologie prin intermediul grupului experienţial

coordonator:
prof. univ. dr. IOLANDA MITROFAN

autor:
lector univ. dr. LAURA ELENA NĂSTASĂ

Introducere

Traversăm o perioadă marcată de schimbări rapide, ceea ce ne solicită acele competenţe personale care se regăsesc în cel mai nou concept al psihologiei - *inteligenţa emoţională*. Definită în termeni de conştientizare, înţelegere şi exprimare a emoţiilor, aceasta este considerată cea, care alături de inteligenţa cognitivă, ajută o persoană să se adapteze cu mai multă uşurinţă situaţiilor şi provocărilor ce apar pe parcursul vieţii personale şi profesionale.

Inteligenţa emoţională uneşte câmpul trăirilor emoţionale cu cel al inteligenţei, prin considerarea emoţiilor drept o viabilă sursă de informaţii care ajută persoana să înţeleagă şi să exploreze mediul social. A devenit un „*trend cultural*" (Bar-On, Parker, 2000) al timpului şi promite să faciliteze rezolvarea măcar a unei mici părţi din problemele umane, cum ar fi, conflictul dintre ceea ce o persoană simte şi ceea ce ea gândeşte. De asemenea, a generat un mare şi real interes din partea oamenilor de ştiinţă şi nu numai, ca urmare, a constituit subiectul unor numeroase cercetări şi articole publicate în reviste şi jurnale de specialitate, precum şi a mai multor cărţi.

Inteligenţa emoţională pare să fie în mare măsură dobândită iar cunoştinţele emoţionale sunt relativ uşor de predat şi de asimilat. În urma studiilor care au urmărit nivelul de dezvoltare al inteligenţei emoţionale de-a lungul anilor, s-a constatat că oamenii progresează pe măsură ce îşi stăpânesc mai bine emoţiile şi impulsurile, se motivează mai uşor şi îşi cultivă empatia şi flexibilitatea socială, adică devin mai inteligenţi din punct de vedere emoţional. Ca urmare, au mai multe şanse să fie înţelegători faţă de sine dar şi faţă de semenii lor, mulţumiţi în viaţă şi eficienţi, buni coechipieri, în avantaj în orice domeniu al vieţii, fie că este vorba despre relaţiile sentimentale şi intime, fie că este vorba despre respectarea regulilor nescrise care guvernează reuşita într-un domeniu de activitate.

Consideraţiile prezentate anterior au provocat conturarea temei şi apoi, naşterea prezentei teze de doctorat. Aceasta surprinde importanţa proiectării şi implementării unui modul centrat pe dezvoltarea inteligenţei emoţionale a studenţilor de la psihologie prin intermediul grupului experienţial, precum şi implicaţiile sale în optimizarea comportamentului didactic al acestora.

Lucrarea de faţă este complexă, actuală, fundamentată teoretic şi prezintă într-o modalitate structurată rezultatele numeroaselor cercetări ce au urmărit inteligenţa emoţională şi implicaţiile ei în viaţa cotidiană.

Primul capitol sintetizează informaţii ştiinţifice noi şi relevante privind evoluţia istorică a inteligenţei emoţionale, delimitările conceptuale şi dezvoltarea diverselor modelele ale acesteia.

Al doilea capitol este dedicat metodelor de evaluare a inteligenţei emoţionale şi cuprinde diversele controverse legate de ceea ce măsoară sau prezic acestea şi dacă pot ele diferenţia inteligenţa emoţională de alte abilităţi şi caracteristici ale personalităţii. Pornind de la numeroasele studii ştiinţifice de actualitate, sunt descrise o serie de probe psihologice care măsoară nivelul de dezvoltare al inteligenţei emoţionale, subliniindu-se modelul şi teoria de la care s-a pornit, precum şi prezenţa sau absenţa calităţilor psihometrice ale acestora.

Al treilea capitol are menirea de a relata rezultatele studiilor de specialitate care au vizat relaţia dintre inteligenţa emoţională şi diferite aspecte ale vieţii psihice (performanţa academică, comportamentul deviant, abuziv şi autodistructiv, Life Space, satisfacţia privind propria viaţă, calitatea relaţiilor interpersonale, cariera didactică şi profesională, leadership-ul şi comportamentul organizaţional). Tot în acest capitol sunt prezentate mai multe modalităţi şi strategii de îmbunătăţire a inteligenţei emoţionale şi de asimilare a cunoştinţelor emoţionale, propuse de diverşi autori.

Capitolul patru descrie metodele şi tehnicile experienţiale utilizate în cadrul grupului de optimizare personală şi surprinde esenţa abordării experienţiale în cadrul unui astfel de grup, care pune accentul pe transformarea de sine şi pe relaţiile interpersonale, urmărindu-se concomitent armonizarea cu sine, armonizarea cu alţii şi armonizarea cu lumea. Întregul capitol are menirea de a constitui o pledoarie pentru alegerea acestei abordări în cadrul unui program centrat pe dezvoltarea abilităţilor emoţionale a studenţilor de la psihologie.

Partea a doua a lucrării prezintă obiectivele, demersul şi rezultatele experimentului educaţional în care studenţii de la psihologie au avut posibilitatea, datorită experienţelor trăite *„acum şi aici"*, în şi prin întâlnirea cu sine şi cu celălalt, să-şi dezvolte inteligenţa emoţională şi să se autoaccepte prin unificarea polarităţilor, resemnificarea şi integrarea acelor părţi negate, respinse sau devalorizate. Astfel, ei şi-au activat resursele şi şi-au recanalizat energiile blocate pe direcţia unei dezvoltări personale şi profesionale creative şi mereu flexibile. Achiziţiile au avut loc atât în timpul exerciţiilor provocative cât şi ca urmare a analizelor psihologice aprofundate realizate după desfăşurarea acestora.

Teza de faţă, dincolo de contribuţiile şi limitele ei, se doreşte a fi o invitaţie adresată din suflet, cadrelor didactice, actuale şi viitoare, de a reflecta asupra importanţei dezvoltării propriei inteligenţe emoţionale şi de a lucra cu sine în vederea autorealizării potenţialului uman, autodesăvârşirii personale, câştigării creativităţii, autenticităţii şi spontaneităţii atât de necesare formării unor copii şi tineri sociabili, creativi, fericiţi, liberi şi inteligenţi.

CAPITOLUL 1:
Inteligența emoțională – delimitări conceptuale

1.1. Evoluția istorică a conceptului

Ideea conceptului de inteligență emoțională a rezultat din teoria inteligenței sociale, care a fost dezvoltată de cercetători precum: E. Thorndike (1920), J. Guilford (1967) și H. Eysenck (1995). În anul 1920, *inteligența socială* a fost prezentată de Edward Thorndike, ca fiind abilitatea persoanei de a se înțelege pe sine și de a acționa optim în relațiile umane.

Începând cu anii 1940, David Wechsler, autorul setului de teste standardizate pentru inteligență academică, a recunoscut importanța *factorilor emoționali* făcând referință la elemente ale intelectului și elemente ale non-intelectului, adică la factori afectivi, de personalitate și sociali. Ulterior, la începutul anului 1943, autorul susținea că aceste abilități ale non-intelectului sunt esențiale în prezicerea succesului unei persoane în viață și că pentru a măsura inteligența integral este necesar ca testele să includă acești factori (Wechsler, 1943).

În anul 1948, cercetătorul american. R. W. Leeper, a promovat ideea *gândului emoțional* considerând că acesta își aduce contribuția la *gândul logic*. Apoi, în anul 1955, Albert Ellis a început cercetarea privind terapia rațional – emotivă care presupune ca persoanele să învețe să-și examineze propriile emoții într-o manieră logică, rațională (Stein, Book, 2003, p. 15).

În anul 1983, Howard Gardner includea în teoria sa referitoare la inteligențele multiple termenii de *inteligență interpersonală și inteligență intrapersonală* pe care le considera ca fiind componente ale inteligenței sociale. În viziunea acestuia, inteligența interpersonală reprezintă abilitatea unei persoane de a-i înțelege pe ceilalți oameni iar inteligența intrapersonală este capacitatea persoanei de a-și forma modele veridice și corecte despre cineva pentru a le folosi eficient în viață. În accepțiunea autorului, există șapte tipuri de inteligență care sunt prezentate sintetic în tabelul 1.1.

Termenul de inteligență emoțională apare pentru prima oară într-un articol psihiatric *Emotional Intelligence and Emancipation*, scris de medicul B. Leuner, în anul 1966. În lucrarea sa, Leuner aduce în discuție problema femeilor care își resping rolurile sociale, ca urmare a faptului că au fost separate de mamele lor, la vârste fragede. Leuner sugerează că acestea au inteligență emoțională scăzută și le prescrie tratamentul cu LSD (Matthews, Zeidner, Roberts, 2002). Prima utilizare academică a termenului de inteligență emoțională aparține lui Wayne Leon Payne, în 1986, care l-a inclus și în titlul tezei sale de doctorat: *A study of emotion: Developing emotional intelligence: Self-integration; relating to fear, pain and desire* (Mayer, Salovey, Caruso, 2004, p. 198).

Tabelul 1.1.

Inteligențele multiple ale lui Gardner (Gardner, 2006, pp. 8–18)

Inteligența	Descrierea	Utilitatea
Spațială	= *abilitatea de a percepe vizual ceea ce se găsește în mediul înconjurător*	• construitul, cititul, scrisul, pictatul, păstrarea echilibrului, interpretarea unor imagini;
Lingvistică	= *abilitatea de a folosi cuvintele și de a vorbi*	• ascultarea activă, comunicarea verbală, comunicarea scrisă, jocul de cuvinte, explicarea unor concepte;
Logic-Matematică	= *abilitatea de a folosi rațiunea, logica și numerele*	• rezolvarea de probleme, lucrul cu anumite concepte abstracte, calculele matematice;
Corporal-Kinestetică	= *abilitatea de a controla propriile mișcări ale corpului și de îndemânare în manipularea obiectelor*	• dansul, sportul, limbajul trupului, teatru, mima;
Muzicală	= *abilitatea de a produce și de a aprecia muzica*	• fluieratul, cântatul, utilizarea diverselor instrumente muzicale, compunerea unor melodii;
Interpersonală	= *abilitatea de a-i înțelege și de a relaționa cu ceilalți*	• ascultarea activă, folosirea empatiei, consilierea, lucrul în echipă, obser-varea stărilor sufletești;
Intrapersonală	= *abilitatea de autoreflecție și de conștientizare a propriului eu*	• cunoașterea propriilor calități și defecte, autoevaluarea, descoperirea sinelui.

În anul 1990, John D. Mayer și Peter Salovey, publică, două articole despre inteligența emoțională, în care conceptul este definit în mod explicit, dezvoltând totodată o teorie a inteligenței emoționale. Ei au descoperit că unii oameni sunt mai pricepuți în identificarea emoțiilor proprii și a celor din jur, precum și în rezolvarea problemelor cu conotații emoționale. Ca urmare, au încercat să dezvolte o metodă științifică de măsurare a diferențelor dintre oameni în ceea ce privește abilitățile în domeniul emoțiilor.

Un alt nume în domeniul inteligenței emoționale este David Caruso care a continuat munca de cercetare începută de Mayer și Salovey. Mergând pe aceeași idee, acesta sugerează că inteligența emoțională este o adevărată formă de inteligență, care, însă, nu a fost măsurată în mod științific până când nu s-a început munca de cercetare.

Popularizarea termenului de inteligență emoțională a fost făcută în 1995 de către Daniel Goleman, odată cu publicarea best-seller-ului său intitulat *Emotional intelligence. Why it can matter more than IQ*. Autorul a mai scris o serie de lucrări în care prezintă relația dintre acest concept și aplicațiile sale în afaceri, precum și mai multe articole apărute într-una din cele mai citite publicații americane, *The Times Magazine*. Practic, Goleman a preluat, rezultatele cercetărilor lui Mayer și Salovey publicate în diverse studii de specialitate, le-a adaptat la nivelul de înțelegere al opiniei publice, popularizând un concept științific într-o manieră empirică. Interesul alocat de către opinia publică conceptului de inteligență emoțională s-a datorat și faptului că D. Goleman a accentuat ideea conform căreia inteligența emoțională este unul dintre cei mai puternici predictori ai succesului în viață, detronând inteligența academică.

Abordarea lui Goleman are meritul de a fi adus în prim plan un aspect din psihologie, neomologat încă științific și aflat în plină dezbatere academică. Din păcate, sub impactul mediatic de care s-a bucurat, abordarea lui Goleman a dus la o mutare a conceptului de inteligență emoțională din planul mediului academic, în cel al opiniei publice scăzând astfel din valoarea științifică a conceptului.

1.2. Dezvoltarea modelelor de inteligenţă emoţională

Primul model, prezentat de John D. Mayer şi Peter Salovey, cuprindea abilităţile cognitive asociate cu procesarea informaţiilor emoţionale. Modelul lui Bar-On a introdus o schimbare în interpretarea conceptului – a accentuat rolul trăsăturilor de personalitate şi a exclus abilităţile cognitive din structura inteligenţei emoţionale. Această interpretare poate fi considerată extremă deoarece validitatea modelului este discutabilă: în general, inteligenţa este înţeleasă ca o caracteristică cognitivă fiind asociată cu procesarea informaţiilor, iar dacă, inteligenţa emoţională este privită ca fiind o caracteristică a personalităţii, termenul de *inteligenţă* devine inadecvat.

Diversitatea modelelor inteligenţei emoţionale a determinat clasificarea acestora. Astfel, John D. Mayer, David Caruso şi Peter Salovey (1999) au făcut deosebirea între:

• *modelul abilităţilor* – modelul dezvoltat de ei care interpretează inteligenţa emoţională ca fiind o abilitate cognitivă;

• *modelele mixte* – modelele care abordează inteligenţa emoţională ca fiind o combinaţie între abilităţile cognitive şi trăsăturile de personalitate (Mayer, Caruso, Salovey, 1999, apud Lyusin, 2006, p. 57).

În tabelul 1.2. sunt prezentate trei modele ale inteligenţei emoţionale (Mayer, Salovey, Caruso, 2000, p. 401).

Tabelul 1.2.

Cele trei modele concurente ale inteligenţei emoţionale

Mayer şi Salovey (1997)	Bar-On (1997)	Goleman (1995)
	Definiţia generală	
Inteligenţa emoţională este setul de abilităţi care stabileşte în ce mod percepţia umană şi înţelegerea variază ca acurateţe. Mai general, definim inteligenţa emoţională ca fiind abilitatea de a percepe şi a exprima emoţii, de a asimila emoţiile în gânduri, de a înţelege şi de a raţiona despre emoţii, şi de a gestiona emoţiile personale şi ale altora." (Mayer, Salovey, 1997)	*„Inteligenţa emoţională este … o dispunere de capacităţi noncognitive, competenţe şi aptitudini care influenţează abilitatea cuiva de a avea succes în gestionarea cererilor şi presiunilor ambientului."* (Bar-On, 1997, p. 14)	*„Abilităţile numite aici inteligenţă emoţională includ autocontrolul, zelul şi perseverenţa, precum şi abilitatea de a automotivare"* … şi … *„Există un cuvânt demodat pentru grupul de abilităţi care reprezintă inteligenţa emoţională: caracter."* (Goleman 1995, p. xii) (Goleman, 1995, p. 28)
	Domenii majore de abilităţi şi exemple specifice	
A. Perceperea şi exprimarea emoţiilor • identificarea şi exprimarea emoţiilor în starea cuiva, în gândurile şi sentimentele sale • identificarea şi exprimarea emoţiilor în alţii, în artă, limbaj, etc. *B. Asimilarea emoţiilor în gândire* • emoţiile preced gândurile; • emoţiile sunt generate ca ajutoare pentru memorie şi raţionament. *C. Inţelegerea şi analizarea emoţiilor* • abilitatea de a eticheta emoţiile, inclusiv emoţiile complexe şi sentimentele simultane; • abilitatea de a înţelege relaţiile asociate de schimbarea emoţiilor; *D. Reglarea reflectivă a emoţiilor* • abilitatea de a fi deschis faţă de sentimente;	*A. Abilităţi intrapersonale* • conştiinţa de sine emoţională; • asertivitatea; • respectul de sine; • independenţa; *B. Abilităţi interpersonale* • relaţiile interpersonale; • responsabilitatea socială; • empatia; *C. Scala adaptabilităţii* • rezolvarea problemelor; • testarea realităţii; • flexibilitatea; *D. Scala managementului stresului* • toleranţa la stres; • controlul impulsurilor; *E. Dispoziţia generală* • fericirea • optimismul.	*A. Cunoaşterea emoţiilor* • recunoaşterea unui sentiment atunci când acesta se întâmplă; • monitorizarea sentimentelor din moment în moment; *B. Managementul emoţiilor* • mânuirea sentimentelor astfel încât ele să fie corespunzătoare; • abilitatea de a se auto calma; • abilitatea de a întrerupe anxietatea, iritabilitatea sau proasta dispoziţie care cresc din ce în ce mai mult; *C. Automotivaţia* • organizarea emoţiilor pentru servirea unui scop; • întârzierea gratificărilor şi sufocarea impulsivităţii; • capacitatea de a se afla în stare de „curgere";

Mayer şi Salovey (1997)	Bar-On (1997)	Goleman (1995)
• abilitatea de a monitoriza şi de a regla emoţiile cu scopul de a promova dezvoltarea emoţională şi intelectuală. (Mayer, Salovey, 1997, p. 11)		*D. Recunoaşterea emoţiilor în alţii* • conştiinţă empatică; • acordarea la nevoile sau dorinţele celorlalţi; *E. Gestionarea relaţiilor* • îndemânarea de a mânui emoţiile celorlalţi; • interacţiunea facilă cu alţii.
Tipul de model		
Abilitate	Mixt	Mixt

Astfel, modelul abilităţii mentale se concentrează pe emoţiile înseşi şi interacţiunile lor cu gândurile (Mayer, Salovey, 1990, 1997) iar modelele mixte tratează abilităţile mentale şi diverse alte caracteristici cum ar fi motivaţia, stările conştiinţei şi activitatea socială ca o singură entitate (Bar-On 1997, Goleman 1995).

În tabelul 1.3 sunt prezentate comparativ principalele trei modele explicative ale inteligenţei emoţionale. Acestea sunt abordate şi din prisma subsistemelor de personalitate cu care se află în legătură directă, indisolubilă.

Tabelul 1.3.

Compararea modelelor inteligenţei emoţionale, din perspectiva subsistemelor de personalitate în care se integrează

NIVELUL SISTEMULUI	SCOPUL SUBSISTEMULUI: SATISFACEREA TREBUINŢELOR INTERNE	SCOPUL SUBSISTEMULUI: REACŢII FAŢĂ DE MEDIUL EXTERN	
Superior Modele învăţate	CALITĂŢI INTRAPERSONALE • Abilităţi interpersonale ▲ Motivare de sine	CALITĂŢI INTERPERSONALE • Abilităţi interpersonale ▲ Gestionarea relaţiilor.	
Mediu Funcţii interactive	Interacţiuni motivaţionale şi emoţionale • Capacitate de control al stresului	Interacţiuni emoţionale şi cognitive ■ Percepţia / Exprimarea emoţiilor ■ Facilitarea emoţiilor în gândire ■ Înţelegerea emoţiilor ■ Reglarea emoţiilor	▲ Cunoaşterea propriilor emoţii ▲ Recunoaşterea emoţiilor celorlalţi ▲ Controlul emoţiilor
Inferior Mecanisme de natură biologică	Direcţii motivaţionale	Calităţi emoţionale • Starea de dispoziţie generală	Capacităţi cognitive • Capacităţi de adaptabilitate

• Bar-On (1997) ▲ Goleman (1995) ■ Mayer, Salovey (1997)

Se poate observa că în modelele propuse de Reuven Bar-On şi Daniel Goleman, inteligenţa emoţională ajunge până la nivelul cel mai înalt al personalităţii, în timp ce conform modelului lui John D. Mayer şi Peter Salovey, inteligenţa emoţională se situează pe un nivel mediu, cel al funcţiilor integrative. De asemenea, comparaţia dintre cele trei modele, evidenţiază faptul că modelele lui Bar-On şi Goleman sunt mixte, componentele lor regăsindu-se şi în structuri ce nu ţin exclusiv de cognitiv, iar modelul lui Mayer şi Salovey este localizat exclusiv în aria interacţiunilor emoţional-cognitive (idem, p. 404).

În opinia lui Steve Hein, există autori care oferă propriile definiţii inteligenţei emoţionale. Ca urmare, în cartea sa publicată în anul 1996, acesta a oferit definiţiile sale

ca fiind alternative la cele existente deja. Astfel, persoana inteligentă din punct de vedere emoţional:

- este conştientă de ceea ce simte ea şi ceilalţi şi ştie ce să facă în legătură cu aceste emoţii;
- ştie să deosebească ce-i face bine de ce-i face rău şi cum să treacă de la rău la bine;
- are conştiinţă emoţională, sensibilitate şi capacitate de conducere care o ajută să maximizeze pe termen lung fericirea şi supravieţuirea.

Pornind de la lucrările lui John D. Mayer şi Peter Salovey, Hein a enumerat o serie de componente specifice ale inteligenţei emoţionale:

- *conştiinţa de sine* – conştientizarea propriilor emoţii;
- *a fi cunoscător din punct de vedere emoţional* – identificarea şi comunicarea clară şi directă a emoţiilor proprii sau ale altora;
- *capacitatea de a fi empatic* – motivarea, inspirarea, încurajarea şi consolarea celorlalţi;
- *capacitatea de a lua decizii înţelepte* – păstrarea unui echilibru între raţiune şi emoţie;
- *capacitatea de asumare a responsabilităţii propriilor emoţii* – asumarea responsabilităţii pentru propria motivare şi propria fericire (Hein, 1996, apud Roco, 2004, p. 142).

1.3. Direcţii de abordare a inteligenţei emoţionale

1.3.1. John D. Mayer şi Peter Salovey

John D. Mayer este profesor de Psihologie la Universitatea din New Hampshire şi a făcut parte din comitetul de redacţie al revistelor Psychology Bulletin şi Journal of Personality and Social Psychology, fiind şi bursier postdoctoral al Institutului Naţional de Sănătate Mentală la Universitatea Stanford. Munca sa actuală priveşte inteligenţa emoţională, modelele de personalitate de integrare şi efectul personalităţii asupra vieţii individului.

Peter Salovey este profesor de Psihologie şi de Sănătate Publică şi Epidemiologie, precum şi Preşedinte al Departamentului de Psihologie din cadrul Universităţii Yale. De asemenea, este Director al Departamentului de Sănătate a Laboratorului de Psihologie, Emoţii şi Comportament (HEB) şi co-director al Centrului Yale pentru Cercetare Interdisciplinară asupra SIDA (CIRA).

John D. Mayer şi Peter Salovey au fost primii care au introdus termenul de *inteligenţă emoţională* şi au pus la punct cel dintâi şi cel mai cunoscut model al inteligenţei emoţionale. Ei au pus bazele primului instrument de măsurare a inteligenţei emoţionale în funcţie de abilităţi.

În 1990, autorii menţionaţi au propus o versiune iniţială a acestui model şi au definit inteligenţa emoţională ca fiind *„abilitatea de a monitoriza, atât propriile sentimente şi emoţii, cât şi pe ale altora, de-a le diferenţia şi de-a le folosi în scopul*

călăuzirii rațiunii și acțiunii" (Salovey, Mayer, 1990, p. 189). Inteligența emoțională este un construct complex, fiind constituită din trei tipuri de abilități:

- identificarea și exprimarea emoțiilor;
- organizarea emoțiilor;
- utilizarea infomațiilor emoționale în gândire și acțiune.

În viziunea lui Peter Salovey inteligența emoțională prezintă următoarele cinci domenii principale:

1. Cunoașterea emoțiilor personale / conștientizarea de sine – *„Cei care au o certitudine mai mare asupra sentimentelor lor sunt piloți mai buni ai existenței personale, având un simț mai sigur asupra felului în care reacționează în privința deciziilor personale."*

2. Gestionarea emoțiilor / stăpânirea emoțiilor – *„Cei care nu reușesc să se stăpânească sunt confruntați permanent cu dezamăgiri și disperări, în vreme ce aceia care excelează în această direcție se pot reechilibra mult mai rapid în urma obstacolelor și a necazurilor din viață."*

3. Motivarea de sine / punerea emoțiilor în serviciul unui scop – *„Cei care au această capacitate au tendința să fie mai productivi și mai eficienți în tot ceea ce întreprind."*

4. Recunoașterea emoțiilor în ceilalți / empatia – *„Cei care sunt empatici sunt mai atenți la semnalele sociale subtile ce indică de ce au nevoie sau ce vor ceilalți."*

5. Manevrarea relațiilor / arta de a stabilii relații – *„Cei care excelează în aceste abilități se descurcă bine în tot ceea ce înseamnă interacțiunea pozitivă cu ceilalți; aceștia sunt adevărate vedete pe plan social."*(Goleman, 2001, pp. 61–62).

Conștientizarea emoțiilor este primordială deoarece pe baza ei se clădesc celelalte competențe. Autoconștientizarea presupune că persoana este conștientă atât de dispoziția în care se află, cât și de gândurile pe care le are despre această dispoziție. John D. Mayer susține că există stiluri diferite de a aborda propria conștientizare emoțională:

- *Autoconștientizarea* – persoanele care sunt conștiente de dispoziția lor din acel moment pot fi autonome, sigure de limitele lor și optimiste;
- *Închiderea în sine* – persoanele care se lasă cuprinse de propriile emoții și nu se simt capabile să scape de ele, pot fi copleșite și au impresia că nu dețin controlul asupra vieții lor emoționale;
- *Acceptarea* – există persoane care știu exact ceea ce simt dar au tendința să accepte cu ușurință propriile dispoziții fără a încerca să le schimbe (Mayer, 1993, apud Goleman, 2001, pp. 66–68).

Ulterior, Mayer și Salovery au perfecționat și au clarificat modelul propus inițial, iar versiunea îmbunătățită are la bază ideea că emoțiile conțin informații despre legăturile unei persoane cu alte persoane sau obiecte (Mayer, 2001). În viziunea lor *modelul abilităților inteligenței emoționale* sau *modelul celor patru ramuri* (figura 1.1.) se centrează asupra priceperii unei persoane de a recunoaște informația afectivă și astfel, folosind-o, să realizeze raționamente abstracte.

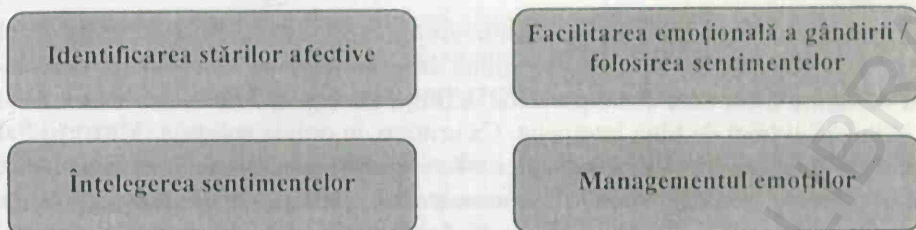


Fig. 1.1. Modelul abilităților inteligenței emoționale (Mayer, Salovey, 1997)

Astfel, inteligența emoțională este definită ca fiind *„capacitatea de a percepe, a evalua și de a exprima emoțiile; de a accesa și genera sentimente când acestea facilitează gândirea; de a înțelege emoția și informația de tip emoțional; și de a regla sentimentele pentru dezvoltarea afectivă și intelectuală*" (Mayer și Salovey, 1997, apud Caruso, Mayer și Salovey, 2002, p. 306). Această definiție susține patru componente (caracteristici sau abilități diferite) pe care autorii le-au numit ramuri, și anume:

1. **Identificarea stărilor afective** – această ramură include:
   - abilitatea de a identifica sentimente;
   - abilitatea de a exprima emoțiile cu precizie;
   - abilitatea de a face diferența între expresii afective reale și inventate.
2. **Facilitarea emoțională a gândirii / folosirea sentimentelor** include:
   - capacitatea de a utiliza sentimentele pentru a redirecționa atenția spre evenimentele importante;
   - capacitatea de a genera emoții / stări afective pentru a ușura luarea deciziilor;
   - capacitatea de a folosi schimbările de dispoziție ca mijloc de a evalua diferite puncte de vedere;
   - capacitatea de a utiliza diferite sentimente pentru a încuraja diferite soluții pentru rezolvarea de probleme (de exemplu: a folosi starea de fericire pentru generarea unor idei noi sau pentru activarea creativității).
3. **Înțelegerea sentimentelor** include:
   - capacitatea de a înțelege sentimentele complexe și „lanțurile" emoționale cum se modifică emoțiile de la un stadiu la altul;
   - capacitatea de a recunoaște cauzele sentimentelor;
   - capacitatea de a înțelege relațiile dintre sentimente.
4. **Managementul emoțiilor** include:
   - capacitatea de a fi conștient de sentimentele altcuiva, chiar și de cele neplăcute;
   - capacitatea de a determina dacă un sentiment este clar sau reprezentativ;
   - capacitatea de a rezolva problemele încărcate emoțional fără a înăbuși neapărat stările afective negative (Mayer și Salovey, 1997, apud Caruso, Mayer și Salovey, 2002, p. 307).

Aceste componente alcătuiesc o ierarhie a căror niveluri sunt asimilate succesiv în ontogeneză. Fiecare componentă se referă atât la propriile emoţiile, cât şi la emoţiile altor persoane.

Psihologul Steve Hein atrage atenţia asupra meritelor lui Peter Salovey şi John D. Mayer de a fi publicat prima definiţie ştiinţifică a inteligenţei emoţionale, detaşându-se clar din categoria celor care oferă propriile definiţii inteligenţei emoţionale fără a avea un suport ştiinţific extrem de bine întemeiat. Ca urmare, în opinia acestuia, Mayer şi Salovey *„s-au plasat în fruntea abordării ştiinţifice a inteligenţei emoţionale"*. Critica survine însă în ceea ce priveşte modalitatea de măsurare a acestui concept, dar Hein însuşi recunoaşte, preluând un articol ştiinţific al lui Daus şi Ashkanasy, că până şi criticile aduse unui model ca cel propus de Mayer şi Salovey sunt fondate, în ciuda rigurozităţii ştiinţifice a abordării propuse de cei doi teoreticieni ai inteligenţei emoţionale. Acest lucru se datorează noutăţii domeniului abordat (Hein, 2005).

1.3.2. Reuven Bar-On

***Dr. Reuven Bar-On** – este un psiholog evreu născut în America, doctor la Universitatea din Tel Aviv, care a creat un instrument pentru evaluarea inteligenţei emoţionale denumit Bar-On Emotional Quotient Inventory.*

În anul 1997, Reuven Bar-On lansează propria definiţie a inteligenţei emoţionale, propunând totodată un model explicativ. Spre deosebire de viziunea adoptată de Peter Mayer şi John Salovey, Bar-On nu îşi propune să operaţionalizeze conceptul de inteligenţă emoţională din perspectiva unei aptitudini care să exprime legătura dintre afectivitate şi cogniţie, ci mai degrabă să determine ce le ajută pe anumite persoane să reuşească în viaţă. Ca urmare, în modelul acestui autor există o perspectivă largă de abordare a conceptului de inteligenţă emoţională.

În accepţiunea lui Reuven Bar-On, inteligenţa emoţională reprezintă o gamă de *„capacităţi, competenţe şi deprinderi noncognitive, care influenţează posibilitatea unei persoane de a face faţă cererilor şi presiunilor din mediu. Atributul emoţional este utilizat pentru a accentua ideea că acest tip specific de inteligenţă diferă de inteligenţa cognitivă"* (Bar-On, 1997, p. 52).

Modelul Bar-On pentru inteligenţa emoţională cuprinde următoarele cinci domenii de competenţă şi cincisprezece trepte / subcomponente (figura 1.2.):

1. Domeniul intrapersonal se referă la capacitatea de autocunoaştere şi autocontrol. Este alcătuit din:

- *Conştiinţa emoţională de sine* – recunoaşterea propriilor emoţii şi a impactului pe care un anumit comportament îl are asupra celorlalţi;
- *Caracterul asertiv* – exprimarea directă şi constructivă a gândurilor şi sentimentelor;
- *Independenţa* – autocontrolul şi independenţa emoţională;
- *Respectul de sine* – respectarea şi acceptarea propriei persoane;
- *Împlinirea de sine* – recunoaşterea propriului potenţial şi autorealizarea.

2. Domeniul interpersonal se referă la capacitatea de a stabili şi întreţine relaţii interpersonale, de a colabora cu alte persoane. Acesta cuprinde:

- *Empatia* – a conştientiza, înţelege şi aprecia sentimentele celorlalţi;
- *Responsabilitatea socială* – cooperarea activă şi constructivă cu ceilalţi;
- *Relaţiile interpersonale* – menţinerea şi întreţinerea relaţiilor interpersonale pozitive.

3. Domeniul adaptabilităţii se referă la capacitatea de a flexibiliza şi de a rezolva diverse probleme. Cele trei trepte ale acestui domeniu sunt:

- *Testarea realităţii* – a vedea lucrurile aşa cum sunt în realitate;
- *Flexibilitatea* – adaptarea sentimentelor, gândurilor şi acţiunilor la realitate;
- *Soluţionarea problemelor* – conştientizarea problemelor şi colaborarea pentru rezolvarea acestora.

4. Domeniul administrării stresului se referă la capacitatea de adaptare la stres şi autocontrol. Cuprinde următoarele trepte:

- *Toleranţa la stres* – a face faţă în mod constructiv stresului;
- *Controlul impulsurilor* – a rezista sau a amâna impulsivitatea.

5. Domeniul stării generale are două trepte:

- *Optimismul* – menţinerea unei atitudini pozitive;
- *Fericirea* – a simţi satisfacţie privind propria viaţă (Stein, Book, 2003, pp. 21–23).

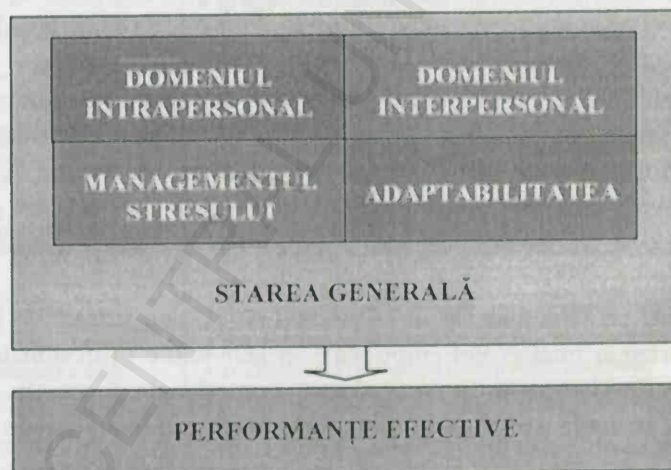


Fig. 1.2. Modelul Bar-On pentru inteligenţa emoţională

În ciuda ariei largi de acoperire a modelului teoretic, Reuven Bar-On este destul de prudent în a emite pretenţii exagerate asupra componentelor ce alcătuiesc inteligenţa emoţională. El susţine că aceste componente prezic succesul în viaţă, dar că acest succes este produsul final a ceea ce se străduieşte să realizeze persoana. Autorul e de părere că inteligenţa emoţională se asociază mai degrabă cu potenţialul de a avea succes, decât cu succesul în sine. Coeficientul de inteligenţă emoţională, alături de

coeficientul de inteligență, furnizează în opinia lui Reuven Bar-On, o imagine mai echilibrată asupra nivelului de inteligență al unei persoane (Bar-On, 1997, apud Mayer, Salovey, Caruso, 2000, p. 402).

Teoria lui Bar-On a suscitat critici în lumea academică, tocmai datorită faptului că autorul accentuează ideea de noncognitiv, utilizând termenul de inteligență emoțională, fără ca operaționalizarea acestui concept să vizeze vreun element legat de inteligență (Hein, 2005). John Mayer, Peter Salovey și David Caruso consideră că teoria lui Bar-On vizează ceva mult mai larg decât inteligența emoțională, suprapunându-se peste factori de personalitate (Mayer, Salovey, Caruso, 2004, p. 203).

1.3.3. Daniel Goleman

***Daniel Goleman** – a urmat cursurile Facultății de Psihologie din Harvard, fiind preocupat de studiul creierului, creativității și comportamentului. Fiind ziarist la New York Times, el a avut posibilitatea să extindă înțelesul conceptului de inteligență, popularizându-l în reviste fără profil științific.*

Daniel Goleman (1995) a definit inteligența emoțională ca fiind capacitatea unei persoane de a-și recunoaște propriile emoții și sentimente, precum și pe ale celorlalți, de a se motiva și de a avea un bun management a propriilor impulsuri spontane dar și a celor apărute în relațiile interpersonale (Goleman, 2004, p. 318). Autorul a dezvoltat un model pornind de la lucrările lui Peter Salovey și John D. Mayer (1990) privind componentele inteligenței emoționale, la care a adăugat alte câteva: optimismul, perseverența, capacitatea de a amâna satisfacțiile și abilitățile sociale. Astfel, el a reunit abilitățile cognitive, din modelul ilustrat de Salovey și Mayer, cu trăsături de personalitate. Cartea lui *Emotional intelligence. Why it can matter more than IQ*, publicătă în anul 1995, a devenit faimoasă și astfel, modelul său a fost cunoscut în toată lumea.

În viziunea lui Goleman, modelul adaptat de el, este extrem de folositor pentru înțelegerea importanței inteligenței emoționale în activitățile profesionale și cuprinde 5 dimensiuni cărora le corespund 25 de competențe emoționale și sociale. Relațiile dintre domeniile și competențele personale și sociale ale inteligenței emoționale sunt prezentate în tabelul 1.4.

Competențele personale și sociale ale inteligenței emoționale sunt: independente, interdependente, ierarhizate, generice și necesare dar nu suficiente. Inteligența emoțională a unei persoane determină potențialul pe care aceasta îl are pentru a-și însuși abilitățile practice bazate pe următoarele elemente: *conștiința de sine* (percepția propriilor emoții, sentimente, reacții și capacități), *stăpânirea de sine* (echilibrul interior sau autocontrolul), *motivația*, *empatia* și *sociabilitatea*. Fiecare element are propria-i contribuție la obținerea unei performanțe dar, în același timp, depinde de celelalte (Goleman, 2004, pp. 24–26).

Tabelul 1.4.

Domeniile și competențele personale și sociale ale inteligenței emoționale (sintetizat după Goleman, 2004, pp. 26–216)

Dimensiunea	Competență	Descrierea persoanei
CONȘTIINȚA DE SINE	*Percepția propriei vieții afective*	• Recunoaște propriile emoții și motivul acestora;
		• identifică legătura între ceea ce simte, gândește, spune și face;
		• recunoaște modalitatea în care emoțiile și sentimentele îi pot afecta performanțele;
		• este conștientă de propria valoare;
	Autoevaluarea corectă	• este conștientă de propriile puteri și limite;
		• învață din propriile experiențe;
		• acceptă feed-back-urile constructive și dorește să se autoperfecționeze;
		• are simțul umorului;
	Încrederea în sine	• este încrezătoare în propriile forțe;
		• are puterea să-și susțină propria părere chiar dacă ceilalți au altă opinie;
		• este hotărâtă și capabilă să ia decizii în condiții de incertitudine sau presiune;
STĂPÂNIREA DE SINE	*Autocontrolul*	• știe să-și gestioneze impulsivitatea;
		• poate să-și păstreze calmul și fermitatea în momentele dificile;
		• se poate concentra chiar și în situații tensionate;
	Onestitatea / credibilitatea	• are o conduită morală;
		• este sinceră și inspiră încredere;
		• își recunoaște propriile greșeli;
		• adoptă atitudini ferme chiar dacă ceilalți nu o aprobă;
	Conștiinciozitatea	• își respectă angajamentele și își ține promisiunile;
		• se consideră responsabilă față de obiectivele pe care și le-a propus;
		• adoptă atitudini ferme chiar dacă ceilalți se opun;
	Adaptabilitatea	• e capabilă să stabilească priorități și să răspundă adecvat schimbărilor;
		• își adaptează acțiunile în funcție de conjunctură;
		• este flexibilă în perceperea diverselor evenimente;
	Spiritul inovator	• caută idei noi din surse cât mai diverse;
		• găsește soluții originale;
		• generează idei noi;
		• are mai multe perspective și își asumă riscurile datorate modului ei de a gândi;
MOTIVAȚIA	*Dorința de a reuși*	• își propune obiective stimulatoare și își asumă riscuri calculate;
		• este centrată pe rezultate dorind să-și atingă obiectivele;
		• se informează permanent pentru a găsi soluții noi;
		• învață cum să-și îmbunătățească performanțele pentru a-și depăși limitele;
	Implicarea	• este dispusă la sacrificii personale pentru a atinge obiectivele grupului;
		• este dornică să-și aducă contribuția la realizarea obiectivelor de grup;
		• ia decizii și precizează opțiunile în funcție de valorile grupului;
		• caută oportunități pentru atingerea obiectivelor grupului;
	Inițiativa	• identifică imediat oportunitățile;
		• acționează mai mult decât i se cere sau se așteaptă de la ea;
		• este flexibilă privind regulile dacă este în interesul grupului;
		• are puterea de a-i mobiliza și pe ceilalți;
	Optimismul	• perseverează în atingerea obiectivelor chiar dacă apar obstacole sau nereușite;
		• privește nereușitele ca pe ceva ce poate fi modificat și ca pe o dificultate personală;

Dimensiunea	Competenţă	Descrierea persoanei
EMPATIA	*A-i înţelege pe ceilalţi*	• este sensibilă la emoţiile celorlalţi şi ştie să asculte;
		• înţelege punctele de vedere ale celorlalţi;
		• îi ajută pe cei din jur şi le înţelege nevoile şi sentimentele;
	A-i ajuta pe ceilalţi să evolueze	• apreciază şi recompensează realizările celorlalţi;
		• oferă feed-back constructiv şi identifică nevoile de dezvoltare ale celorlalţi;
		• oferă consultanţă şi asistenţă celor din jur;
	Orientarea în serviciile publice	• anticipează, identifică şi vine în întâmpinarea cerinţelor unui client;
		• caută diverse mijloace prin care să satisfacă clienţii şi să-şi asigure fidelitatea;
		• dacă i se solicită, oferă cu plăcere consultanţă;
	Valorificarea diversităţii	• întreţine relaţii cordiale cu persoane de diverse origini pe care îi respectă;
		• priveşte diversitatea ca pe o oportunitate;
		• înţelege diferitele puncte de vedere despre viaţă;
		• se opune prejudecăţilor şi intoleranţei;
	Discernământ politic	• identifică cu uşurinţă relaţiile-cheie de putere;
		• descoperă reţele sociale importante;
		• înţelege forţele care determină formarea punctelor de vedere şi acţiunile clienţilor sau concurenţilor;
		• interpretează corect realitatea internă sau externă a organizaţiei;
SOCIABILITATEA	*Exercitarea influenţei*	• este capabilă să convingă;
		• ştie să capteze atenţia celorlalţi;
		• foloseşte strategii complexe pentru a obţine consens şi sprijin;
		• se foloseşte de dramatismul unor evenimente pentru a sublinia propriile opinii;
	Comunicarea	• înregistrează mesajele emoţionale şi se adaptează cu uşurinţă;
		• abordează situaţiile dificile într-un mod direct şi franc;
		• ştie să asculte, comunică fără reţineri şi doreşte ca înţelegerea să fie reciprocă;
		• încurajează comunicarea deschisă şi este receptivă;
	Managementul conflictelor	• foloseşte tactul şi diplomaţia în cazul persoanelor dificile sau a situaţiilor stresante;
		• anticipează posibilele conflicte sau neînţelegeri şi evită escaladarea lor;
		• provoacă diverse discuţii pentru clarificarea situaţiei;
		• caută soluţii de tipul câştig / câştig;
	Arta conducerii	• elaborează şi susţine cu entuziasm o viziune şi o misiune comună;
		• preia iniţiativa de a conduce în funcţie de situaţie şi nu de postul deţinut;
		• coordonează acţiunile celorlalţi fără a le diminua responsabilităţile;
		• conduce folosind exemplul personal;
	Catalizarea schimbărilor	• recunoaşte nevoia de schimbare şi înlătură barierele;
		• susţine necesitatea schimbării şi îi antrenează şi pe ceilalţi;
		• modelează schimbarea aşteptată din partea altora;
	Crearea de legături	• cultivă şi întreţine relaţii interpersonale;
		• alege relaţiile avantajoase pentru ambele părţi;
		• construieşte relaţii strânse, amicale;
		• creează şi menţine relaţii personale cu partenerii;
	Colaborarea şi cooperarea	• acordă atenţie creării de relaţii centrându-se pe propriile atribuţii;
		• colaborează împărtăşind planuri, informaţii şi resurse;
		• creează o atmosferă prietenoasă de cooperare;
		• sesizează şi valorifică oportunităţile de colaborare;
	Munca în echipă	• cultivă respectul, cooperarea şi întrajutorarea în echipă;
		• antrenează membrii echipei să participe activ şi cu entuziasm;
		• construieşte identitatea echipei, spiritul de echipă şi implicarea;
		• protejează echipa şi reputaţia ei considerând că meritele sunt comune.

În anul 2002, Daniel Goleman, Richard Boyatzis şi Annie McKee au simplificat modelul inteligenţei emoţionale din care au păstrat doar următoarele 4 dimensiuni şi 18 competenţe personale şi sociale:

A. *Competenţele personale* includ:

1. **Autocunoaşterea**
   - *Autocunoaşterea emoţională:* înţelegerea propriilor emoţii şi a impactului lor, folosirea intuiţiei în luarea deciziilor;
   - *Autoevaluarea corectă:* cunoaşterea propriilor atuuri şi limite;
   - *Încrederea în sine:* aprecierea corectă a valorii şi a capacităţilor personale;
2. **Stăpânirea de sine**
   - *Autocontrolul emoţional:* controlarea emoţiilor şi a impulsurilor;
   - *Transparenţa:* adoptarea unui comportament onest şi integru, a fi demn de încredere;
   - *Adaptabilitatea:* adaptarea la schimbare sau posibilitatea de a depăşi obstacolele;
   - *Ambiţia:* dorinţa de îmbunătăţire a performanţelor pentru a satisface standardele proprii de excelenţă;
   - *Iniţiativa:* disponibilitatea de a acţiona şi de a profita de oportunităţi;
   - *Optimismul:* a privi mereu partea bună a lucrurilor;

B. *Competenţele sociale* includ:

1. **Conştiinţa socială**
   - *Empatia:* perceperea emoţiilor celorlalţi, înţelegerea perspectivei acestora şi preocuparea activă faţă de interesele lor;
   - *Conştiinţa organizaţională:* interpretarea tendinţelor, a deciziilor executive şi politicilor la nivel organizaţional;
   - *Solicitudinea:* observarea şi întâmpinarea dorinţelor subalternilor, clienţilor sau cumpărătorilor;
2. **Gestionarea relaţiilor**
   - *Conducerea inspirată:* îndrumarea şi motivarea prin intermediul unei viziuni convingătoare;
   - *Influenţa:* folosirea tacticilor de persuasiune;
   - *Formarea altora:* stimularea abilităţilor celorlalţi prin feedback şi îndrumare;
   - *Catalizarea schimbărilor:* iniţierea managementului relaţional şi mobilizarea celorlalţi într-o direcţie nouă;
   - *Gestionarea conflictelor:* soluţionarea dezacordurilor;
   - *Spiritul de echipă şi colaborarea:* cooperarea şi consolidarea echipei (Goleman, Boyatzis, McKee, 2005, pp. 66–67).

Daniel Goleman preia o serie de cercetări din neuropsihologie, pe care le leagă de conceptul de inteligenţă emoţională. Astfel el devine primul care susţine existenţa unui substrat neurologic al inteligenţei emoţionale. Distincţia dintre competenţele ce au la bază inteligenţa emoţională şi abilităţile cognitive pure poate fi făcută mult mai uşor datorită descoperirilor recente ale neuroştiinţelor. Goleman e de părere că, din acest punct de vedere, distincţia între inteligenţa emoţională şi inteligenţa cognitivă se relevă la nivel cerebral prin distincţia dintre activitatea neocortexului şi cea a sistemului limbic. Autorul

subliniază ideea că fluența verbală, raționamentul abstract și percepția spațială, adică componentele măsurabile ale coeficientului de inteligență, au corespondență în ariile neocortexului. În schimb, manifestarea inteligenței emoționale are ca substrat circuitele neurologice care pornesc de la sistemul limbic, trec prin amigdală și se extind în tot creierul, ajungând până la cortexul prefrontal (Cherniess, Goleman, 2001, p. 31).

În baza elementelor identificate ca fiind componente ale inteligenței emoționale, Daniel Goleman și-a permis să facă o serie de previziuni extrem de optimiste asupra modelului său. Astfel, inteligența emoțională e responsabilă, în viziunea sa de succesul acasă, la școală și la muncă. Totodată, acesta susține că un nivel înalt al inteligenței emoționale duce la mai puțină agresivitate și decizii mai bune în ceea ce privește comportamentele de risc. La modul general, consideră Goleman, inteligența emoțională conferă un avantaj în oricare domeniu al vieții, de la dragoste și relații intime, până la deprinderea regulilor nescrise ale succesului în politică (Goleman, 2001, p. 53). Ulterior, Goleman s-a axat pe importanța contribuției inteligenței emoționale în leadership, climatul și performanța organizațională, efectuând cercetări asupra relației dintre inteligența emoțională și eficiența liderilor.

În ciuda popularității de care s-a bucurat în rândul opiniei publice, abordarea teoretică, propusă de Daniel Goleman a fost una dintre cele mai criticate în mediul academic deoarece i se impută lipsa de acuratețe și rigurozitate științifică. Lucrările lui Goleman s-au vrut în primul rând a fi populare, pe înțelesul tuturor, tocmai de aceea, teoria lui este produsul reunirii cercetărilor din diverse domenii ale psihologiei, fără ca autorul să își fi adus contribuția în lumea academică.

Deși Goleman a preluat din cercurile științifice cercetări valide și riguroase, reunind sub același registru elemente de psihologie, neuropsihologie sau filozofie orientală, Eysenck consideră că felul în care Goleman și-a construit teoria, nu îi conferă acesteia o bază solidă din punct de vedere științific. Mai mult, Eysenck atrage atenția că modelul lui Goleman *„reprezintă tendința absurdă de a clasa aproape orice tip de comportament, ca inteligență*" (Eysenck, 2000).

Criticile cele mai dure îndreptate asupra lui Daniel Goleman au vizat așa cum era de așteptat, afirmațiile legate de faptul că inteligența emoțională poate prezice succesul în diferite aspecte ale vieții la un nivel corelațional mai mare de r = 0,45. De altfel, criticii lui Goleman susțin că interesul din ce în ce mai mare alocat inteligenței emoționale s-ar datora tocmai afirmațiilor acestuia. John Mayer, Peter Salovey și David Caruso consideră că *„dacă ar exista într-adevăr o singură entitate psihologică care să prezică succesul la un asemenea nivel, acest lucru ar depăși orice descoperire dintr-un secol de cercetare în domeniul psihologiei*" (Mayer, Salovey, Caruso, 2000, p. 403).

1.3.4. Jeanne Segal

***Jeanne Segal** – este doctor în psihologie și are peste 30 de ani de experiență în psihologia clinică experimentală unde a desfășurat numeroase cercetări inspirate din teoriile și studiile lui A. Maslow, R. May și C. Rogers.*

În anul 1997, Jeanne Segal a propus în cartea sa *Raising your emotional intelligence* propria viziune privind inteligența emoțională. Astfel, o persoană cu inteligență emoțională ridicată dispune de următoarele patru calități emoționale:

1. *Conştientizarea emoţiilor* – presupune trăirea autentică a propriilor emoţii.

2. *Acceptarea emoţiilor* – vizează asumarea responsabilităţii propriilor trăiri afective.

3. *Conştientizarea activă a stărilor afective* – constă în exteriorizarea emoţiilor şi conştientizarea stărilor afective, a cauzelor acestora, a realităţii contextuale şi existenţa unui echilibru interior al persoanei.

4. *Empatia* – presupune trăirea propriei experienţe emoţionale dar raportată la sentimentele şi la nevoile celorlalţi. Ea vizează înţelegerea celuilalt, participarea la problemele sale emoţionale fără implicarea în rezolvarea acestora (Segal, 1997, pp. 18–19).

În partea a doua a cărţii sale, Jeanne Segal prezintă modalitatea în care nivelul de dezvoltare al inteligenţei emoţionale influenţează viaţa în cuplu, în familie şi la locul de muncă (tabelul 1.5.).

Tabelul 1.5.

Influenţa coeficientului emoţional (EQ) în dragoste, în familie şi la locul de muncă (Segal, 1999, pp. 114–161)

Persoana cu EQ ridicat	Caracteristicile persoanei
Partenerul de cuplu	• preţuieşte toate sentimentele pe care le are faţă de partener;
	• menţine buna-dispoziţie în cuplu;
	• îşi exprimă cu uşurinţă emoţiile faţă de partener;
	• acordă dragoste şi sprijin partenerului;
	• foloseşte schimbarea ca fiind o oportunitate de consolidare a relaţiei;
	• participă activ la consolidarea cuplului;
	• recunoaşte şi îşi cere scuze când greşeşte;
	• denotă empatie faţă de partener;
	• transformă obstacolele în oportunităţi nu în probleme.
Şeful	• anticipează problemele angajaţilor;
	• vorbeşte deschis despre potenţialele probleme;
	• apreciază fiecare încercare a angajaţilor de a fi mai buni;
	• oferă doar atât cât este pregătit să o facă şi nu promite fără a se ţine de cuvânt;
	• este flexibil şi adaptabil;
	• ştie să asculte angajaţii fără însă a-i răsfăţa.
Angajatul	• comunică deschis dacă apare o problemă;
	• ştie care îi sunt aşteptările de la actualul loc de muncă;
	• este conştient de propriul randament profesional;
	• simte ce propriul şef consideră ca fiind important;
	• se familiarizează cu regulamentul şi valorile respectate în companie.
Colegul	• nu îşi judecă colegii bazându-se pe presupuneri;
	• nu se aşteaptă ca ceilalţi să fie oneşti în tot ceea ce spun;
	• ştie că există limite în stabilirea relaţiilor colegiale;
	• îşi oferă ajutorul;
	• nu se supără fără motiv serios.
Membrul unei familii	• are grijă de propria sănătate pentru a putea avea grijă de ceilalţi;
	• este un bun ascultător dacă vrea să fie şi el auzit;
	• pledează pentru dreptul de a alege;
	• promovează generozitatea;
	• îşi asumă responsabilitatea pentru ceea ce comunică nonverbal;
	• nu încearcă să rezolve problemele în locul celorlalţi membrii;
	• impresionează prin fapte nu numai prin vorbe;
	• îşi recunoaşte propriile greşeli faţă de ceilalţi;
	• descoperă de ce are nevoie fiecare;
	• este generos când oferă dovezi de iubire.
Părintele	• ştie că nu poate împărtăşii ceea ce ştie dacă el nu oferă un bun exemplu;
	• este receptiv să înveţe de la proprii copii;
	• este atent să nu promoveze aceleaşi greşeli;
	• recunoaşte faţă de copii când greşeşte;
	• oferă siguranţă, afecţiune şi fericire.

1.3.5. K.V. Petrides şi Adrian Furnham

K.V. Petrides şi Adrian Furnham – sunt psihologi şi cercetători în cadrul Institutului de Educaţie al Universităţii din Londra.

K.V. Petrides şi Adrian Furnham au susţinut că natura unui model este determinată mai ales de metodele folosite pentru măsurarea unui construct şi au propus o distincţie conceptuală clară între două tipuri de inteligenţă emoţională:

1. *Inteligenţa emoţională privită ca abilitate / abilitatea cognitiv-emoţională* (numită inteligenţa emoţională – abilitate sau inteligenţa emoţională – procesare informaţională) se referă la abilitatea propriu-zisă a persoanei de a recunoaşte, procesa şi utiliza informaţia de natură emoţională. Necesită folosirea testelor de performanţă cu răspunsuri corecte sau incorecte şi se referă în principal la domeniul abilităţilor cognitive.

2. *Inteligenţa emoţională privită ca trăsătură / eficacitatea de sine emoţională* (numită inteligenţa emoţională – trăsătură) se referă la o constelaţie de dispoziţii comportamentale şi elemente de autopercepţie, vizând abilitatea persoanei de a recunoaşte, procesa şi utiliza informaţia emoţională. Cuprinde elemente din domeniul personalităţii, ca empatia, impulsivitatea şi asertivitatea (Goleman, 1995), cât şi elemente din sfera inteligenţei sociale (Thorndike, 1920) sau personale (Gardner, 1938), ultimele două sub formă de abilităţi autopercepute. Este asociată cu evaluarea persistenţei comportamentului în diverse situaţii, poate fi măsurată folosindu-se chestionare auto-administrate şi se referă la domeniul personalităţii (apud Petrides, Furmham, 2001, pp. 426–427).

Autorii au arătat că ambele tipuri de abordări au meritul lor. Prima dintre ele, care foloseşte ca modalitate de măsurare a conceptului, teste de performanţă, are o valoare predictivă, putând prognoza comportamente viitoare ce corelează semnificativ statistic cu rezultatele la testele de inteligenţă emoţională. Abordarea inteligenţei emoţionale ca şi construct de personalitate nu are valoare predictivă, ci măsurarea inteligenţei emoţionale, privită ca trăsătură de personalitate, poate avea valenţe explicative extrem de mari (Petrides, Frederickson, Furnham, 2004, p. 279).

1.3.6. Robert Wood şi Harry Tolley

Dr. Robert Wood şi Dr. Harry Tolley – sunt profesori la Şcoala Pedagogică de la Universitatea din Nottingham, Marea Britanie.

Una dintre cele mai recente direcţii de abordare ale inteligenţei emoţionale este cea evidenţiată de Robert Wood şi Harry Tolley. În opinia acestora inteligenţa emoţională presupune:

- o bună autocunoaştere, pentru ca persoana să-şi poată înţelege propriile trăiri şi să poată acţiona în consecinţă atunci când situaţia o cere. De exemplu, există momente când aceasta trebuie să-şi stăpânească emoţiile sau furia. Dacă ea nu se cunoaşte pe sine atunci nu ar şti ce simte şi nu ar exista autocontrolul necesar;

- empatizarea cu celălalt în vedere unei mai bune înţelegeri a sentimentelor şi trăirilor acestuia, precum şi comunicarea propriilor gânduri fără lezarea celor din jur;
- motivaţia sau dorinţa de a persevera în faţa frustrărilor;
- capacitatea de a interacţiona, de a comunica şi de a coopera cu cei din jur.

Pornind de la lucrările lui Daniel Goleman, autorii menţionaţi au elaborat bateria de teste pentru aflarea profilului inteligenţei emoţionale (BTPIE) în funcţie de nivelul de dezvoltare al fiecărei dintre cele 5 componente / domenii de aptitudini ale inteligenţei emoţionale (figura 1.3.).

1. *Conştiinţa de sine* sau capacitatea persoanei de a-şi cunoaşte şi a-şi înţelege propriile sentimente include:
   - respectul pentru propria persoană;
   - adoptarea unei atitudini pozitive;
   - sinceritatea faţă de propria persoană;
   - evitarea accentuării rolului în viaţă doar a logicii şi raţiunii;
   - ascultarea celor din jur;
   - înţelegerea influenţelor pe care persoana o are asupra celorlalţi.



Fig. 1.3. Componentele inteligenţei emoţionale (Wood, Tolley, 2003)

2. *Autoreglarea* sau capacitatea unei persoane de a-şi dirija şi controla propria stare emoţională are ca şi laturi de bază:
   - amânarea hotărârii şi înfrânarea impulsurilor;
   - detaşarea de probleme;
   - exprimarea sentimentelor într-o manieră asertivă;
   - flexibilitatea;
   - dirijarea comunicării non-verbale.
3. *Motivaţia* sau capacitatea persoanei de a-şi canaliza propriile sentimente pentru atingerea anumitor scopuri are ca şi elemente de bază:
   - dorinţa şi străduinţa de perfecţionare şi atingere a standardelor înalte;
   - angajarea în atingerea propriilor scopuri;
   - preluarea iniţiativei şi valorificarea oportunităţilor;
   - menţinerea atitudinii optimiste în faţa provocărilor.
4. *Empatia* sau capacitatea unei persoane de a identifica şi descifra sentimentele celorlalţi poate fi descompusă în patru elemente de bază:
   - manifestarea sensibilităţii şi a înţelegerii faţă de ceilalţi oameni;

• raportarea la nevoile şi la binele celorlalţi;
• încurajarea progresului altor oameni;
• implicarea în viaţa socială şi politică.

5. *Abilităţile sociale* sau capacitatea persoanei de a stabili şi întreţine relaţii interpersonale au trei elemente de bază:
• dezvoltarea şi menţinerea relaţiilor interpersonale;
• comunicarea cu alte persoane;
• munca împreună cu alte persoane.

Aceste componente nu funcţionează independent una de cealaltă, capacitatea persoanei de a folosi eficient o componentă fiind influenţată de măsura în care aceasta le stăpâneşte pe celelalte, astfel:

• *autoreglarea* depinde de cunoaşterea proprie adică de *conştiinţa de sine*;
• *conştiinţa de sine* la rândul ei, influenţează *empatia* - persoana care este capabilă să îşi identifice propriile sentimentele cel mai probabil le poate identifica şi pe ale celorlalţi etc.
• *abilităţile sociale* sunt influenţate de *conştiinţa de sine* dar şi de *empatie*;
• *conştiinţa de sine* poate influenţa *motivaţia* – o persoană care îşi identifică cu acurateţe sentimentele dintr-un anumit moment are şi puterea de a acţiona (Wood, Tolley, 2003, pp. 14–29).

1.3.7. D. B. Lyusin

***D. B. Lyusin** – este licenţiat în Psihologie şi conferenţiar la Institutul de Psihologie L.S. Vygotsky din cadrul Universităţii Ruse de Stat pentru Ştiinţe Umane.*

D. B. Lyusin a propus propriul său model pentru inteligenţa emoţională în care a prezentat *inteligenţa emoţională intrapersonală şi inteligenţa emoţională interpersonală*. În vizunea autorului inteligenţa emoţională este abilitatea unei persoane de a-şi înţelege propriile emoţii şi pe ale altora şi de a avea un bun management al emoţiilor. O persoană abilă în înţelegerea emoţiilor este capabilă:

• să recunoască o emoţie proprie sau a altei persoane;
• să stabilească cu exactitate ce emoţie experimentează ea sau o altă persoană într-un anumit moment şi să găsească o cale de a verbaliza acea emoţie;
• să înţeleagă cauzele emoţiei şi posibilele consecinţe.

Înţelegerea şi managementul emoţiilor sunt asociate cu orientarea emoţională a persoanei, cu gradul său de interes faţă de lumea emoţiilor proprii şi a celor din jur, cu gradul de înclinaţie spre analiza psihologică a comportamentului şi cu valorile atribuite experienţelor emoţionale.

Inteligenţa emoţională poate fi privită *„ca un construct cu natură duală"* fiind asociată, pe de o parte, cu abilităţile cognitive, iar pe de altă parte, cu trăsăturile de personalitate. Există o serie de factori care influenţează nivelul de dezvoltare şi particularităţile inteligenţei emoţionale (figura 1.1.).



Fig. 1.4. Factorii care influențează inteligența emoțională

Acest model este unul preliminar care necesită validare și perfecționare mai ales prin elaborarea unei metode care să permită evaluarea inteligenței emoționale obținându-se date despre structura inteligenței emoționale și legăturile componentelor sale cu personalitatea și cu variabilele cognitive (Lyusin, 2006, pp. 57–59).

1.3.8. Adele B. Lynn

Adele B. Lynn – este consultant specializat în inteligența emoțională, mentoring și consolidarea încrederii în mediile profesionale în Belle Vernon, Pennsylvania.

În viziunea Adelei B. Lynn, inteligența emoțională reprezintă unul dintre principalii factori de succes care permite persoanei să colaboreze în armonie cu ceilalți și să obțină satisfacții personale și profesionale. Cu alte cuvinte, inteligența emoțională este capacitatea persoanei de a se autoguverna, atât în ceea ce privește propria persoană cât și relațiile acesteia cu ceilalți, astfel încât să trăiască conform intențiilor sale (Lynn, 2006, p. 8).

Modelul inteligenței emoționale propus de autoare cuprinde următoarele cinci componente (figura 1.5.):

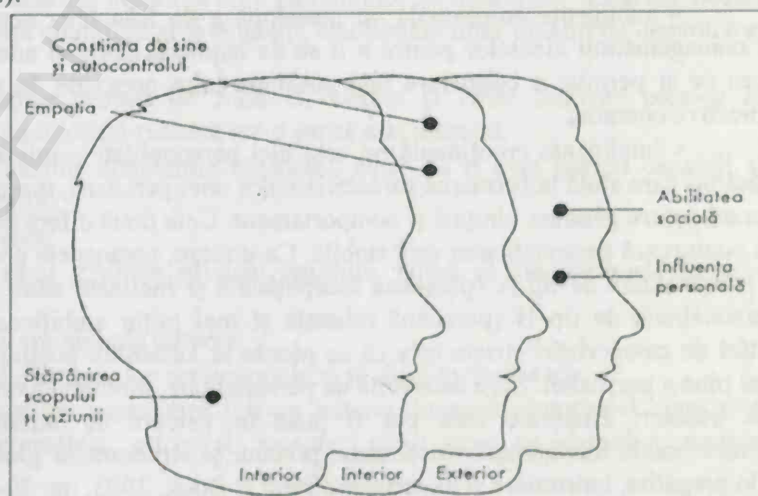


Fig. 1.5. Cele cinci zone ale inteligenței emoționale

1. Conştiinţa de sine şi autocontrolul = capacitatea persoanei de a se putea înţelege complet pe sine şi de a utiliza această informaţie pentru a-şi gestiona emoţiile într-o manieră productivă;

2. Empatia = capacitatea persoanei de a înţelege lucrurile din perspectiva celorlalţi;

3. Abilitatea socială = capacitatea persoanei de a construi relaţii interpersonale reale, de a-şi exprima grija, interesul şi dezacordul într-o manieră constructivă;

4. Influenţa personală = capacitatea persoanei de a conduce într-o manieră pozitivă şi de a insufla inspiraţie celorlalţi şi sieşi;

5. Stăpânirea scopului şi viziunii = capacitatea persoanei de a aduce autenticitate în propria viaţă şi de a trăi la înălţimea intenţiilor şi valorilor sale.

Cunoaşterea de sine şi autocontrolul, empatia şi stăpânirea scopului şi viziunii au legătură cu lumea interioară a persoanei, în timp ce, abilitatea socială şi influenţa personală formează relaţiile persoanei cu lumea exterioară. Toate cele cinci componente ale inteligenţei emoţionale sunt legate între ele şi fiecare dintre acestea se dezvoltă pe baza celeilalte (idem, pp. 47–49).

1.4. Idei eronate despre inteligenţa emoţională

În opinia lui Steven J. Stein şi Howard E. Book, există persoane care confundă inteligenţa emoţională cu alte concepte psihosociale. Pentru o înţelegere clară şi mai profundă a acestui concept, autorii evidenţiază, în cartea lor intitulată *The EQ EDGE: Emotional Intelligence and Your Success,* ce nu este inteligenţa emoţională. Astfel:

• inteligenţa emoţională nu este o realizare pentru că nu face referire la diferite tipuri de realizări (de exemplu: reuşita la un examen);

• inteligenţa emoţională nu are caracter vocaţional, neconcentrându-se pe înclinaţiile naturale ale unei persoane sau pe predilecţia pentru un anumit domeniu de activitate;

• inteligenţa emoţională nu înseamnă numai „a fi amabil" – în anumite momente strategia presupune tocmai „a nu fi amabil", adică a confrunta pe cineva fără menajamente cu un adevăr inconfortabil însă important, pe care îl evită;

• inteligenţa emoţională nu înseamnă a da frâu liber sentimentelor – se referă la managementul afectelor pentru a li se da expresia cea mai adecvată şi mai eficientă, ceea ce ar permite o cooperare fără conflicte între persoane, în vederea realizării unor obiective comune;

• inteligenţa emoţională nu este nici personalitate – adică nu este setul unic de trăsături care ajută la formarea caracteristicilor unei persoane, modalităţi dependente şi de durată pentru gândire, simţuri şi comportament. Cele două diferă deoarece trăsăturile care ne conturează personalitatea sunt stabile. Ca urmare, persoanele pot fi etichetate ca având o personalitate de tip A (persoană încăpăţânată şi înclinată către o fire furioasă), sau o personalitate de tip B (persoană relaxată şi mai puţin ambiţioasă). Dezavantajul unei astfel de categorizări stricte este că se pierde în ansamblu posibilitatea de schimbare în mai bine a persoanei. Spre deosebire de personalitate, inteligenţa emoţională este alcătuită din trăsături dinamice care pot fi puse în valoare în funcţie de situaţie. Astfel, componentele inteligenţei emoţionale, precum şi structura sa globală se pot îmbunătăţi prin pregătire, îndrumare şi experienţă (Stein şi Book, 2003, pp. 20–21).

1.5. *Profilul psihologic al persoanelor şi nivelul de dezvoltare al inteligenţei emoţionale*

În viziunea lui Jack Block, psiholog la Universitatea Berkeley din California, există două tipuri teoretic pure: persoanele care au inteligenţa emoţională ridicată şi persoanele cu inteligenţă cognitivă ridicată. Aceste profile psihologice diferă de la femei la bărbaţi şi sunt detaliate în tabelul 1.6.

Tabelul 1.6.

Descrierea persoanelor cu inteligenţă emoţională ridicată şi a celor cu inteligenţă cognitivă ridicată (Block, 1995, apud Goleman, 2001, pp. 62–64).

	Inteligenţă emoţională ridicată	Inteligenţă cognitivă ridicată
Femeia	• are încredere în propria persoană şi o părere pozitivă despre ea însăşi; • îşi exprimă direct şi natural sentimentele indiferent dacă sunt pozitive sau negative; • este simpatică, comunicativă, veselă, glumeaţă, jucăuşă şi spontană; • îi place să aibă o viaţă socială activă, stabileşte cu uşurinţă relaţii interpersonale; • se adaptează cu uşurinţă situaţiilor de viaţă stresante; • rareori se simte vinovată sau anxioasă.	• are încredere în propria capacitate intelectuală; • evită să-şi exprime deschis sentimentele negative (supărare, furie, mânie, etc.); • îşi exprimă fluent gândurile; • are interese intelectuale şi estetice; • este centrată pe propria persoană; • prezintă tendinţa de a se lăsa pradă neliniştilor şi sentimentelor de vinovăţie; • este predispusă la anxietate şi pesimism.
	Inteligenţă emoţională ridicată	Inteligenţă cognitivă ridicată
Bărbatul	• este echilibrat din punct de vedere social, simpatic şi vesel; • evită să cadă pradă temerilor şi îngrijorărilor care să-l macine; • se angajează cu uşurinţă în rezolvarea problemelor altor persoane, este nobil şi responsabil; • se simte confortabil cu sine şi cu ceilalţi; • în relaţiile interpersonale este înţelegător şi afectuos şi îşi exprimă natural sentimentele.	• este ambiţios, productiv, previzibil şi încrezător în sine; • se simte foarte capabil, crede că are întotdeauna dreptate şi nu poate fi vulnerabil; • are tendinţa de a fi critic, greu de mulţumit şi inhibat, cu probleme sexuale; • este inexpresiv, detaşat şi precaut; • în relaţiile interpersonale este rece, neprietenos şi evită să-şi exprime propriile sentimente.

În majoritatea cazurilor aceste profile psihologice se contopesc deoarece fiecare persoană are şi inteligenţă cognitivă şi inteligenţă emoţională doar nivelul de dezvoltarea a acestora diferă.

Modelul abilităţilor propus de John D. Mayer şi Peter Salovey prezice că persoana cu inteligenţă emoţională ridicată are o şansă mai mare să:

- fi crescut în cămine adaptabile biosocial, adică să fi avut părinţi capabili să detecteze emoţiile;
- fie non-defensivă;
- fie capabilă să-şi schimbe eficient emoţiile, adică să fie optimistă în mod realist;
- aleagă modele emoţionale corecte;
- fie capabilă să-şi comunice sentimentele şi să discute despre ele;
- dezvolte cunoştinţe superioare într-un anume domeniu emoţional cum ar fi estetica, sentimentele etice şi morale, rezolvarea problemelor sociale,

leadership-ul sau sentimentele spirituale (Mayer, Salovey, 1995, apud Mayer, Salovey, Caruso, 2000, p. 400).

În opinia lui Daniel Goleman o persoană cu inteligența emoțională poate fi capabilă să:

- se motiveze și să persevereze în fața frustrărilor;
- își stăpânească impulsurile și să amâne satisfacțiile;
- își regleze stările de spirit și să împiedice necazurile să-i întunece gândirea;
- fie perseverentă și optimistă (Goleman, 2001, p. 50).

În viziunea lui Steve Hein (1996), manifestările comportamentale ale unei persoane depind de nivelul de dezvoltare al inteligenței emoționale (tabelul 1.7.).

Tabelul 1.7.

Manifestările comportamentale în funcție de nivelul de dezvoltare a inteligenței emoționale (Hein, 1996)

Persoana cu inteligență emoțională ridicată	Persoana cu inteligență emoțională scăzută
• își exprimă sentimentele clar și direct utilizând fraze care încep cu: „Eu simt..."; • nu îi este teamă să își exprime sentimentele; • nu este dominată de sentimente negative precum: teamă, griji, rușine, jenă, dezamăgire, lipsă de speranță, lipsă de putere, dependență, victimizare, descurajare; • este capabilă să distingă elementele non-verbale ale comunicării; • lasă sentimentele să o conducă spre alegeri sănătoase și fericire; • contrabalansează sentimentele cu rațiune, logică și realitate; • acționează din dorință, nu din sentimentul de datorie, vină, forță sau obligație; • este independentă, încrezătoare în propriile forțe și are un moral puternic; • este motivată intrinsec; • nu este motivată de putere, bunăstare, poziție, faimă sau aprobare; • este în majoritatea timpului optimistă, dar totodată realistă, și poate să fie și pesimistă când este cazul; • nu internalizează eșecurile; • ține cont de sentimentele celor din jurul său; • vorbește cu nonșalanță despre sentimente; • nu se blochează în caz de frică sau îngrijorare; • este capabilă să identifice sentimente concurente multiple.	• nu își asumă responsabilitatea propriilor sentimente ci dă vina pe cei din jur pentru ele; • are dificultăți în formularea propozițiilor care încep cu „Eu simt..."; • nu poate spune de ce se simte într-un anumit fel, sau nu poate spune fără să arunce vina pe altcineva; • atacă, dă vina, comandă, critică, întrerupe, ține prelegeri, dă sfaturi în stânga și dreapta, emite judecăți de valoare despre cei din jur; • încearcă să-i analizeze pe ceilalți mai ales când aceștia își exprimă sentimentele; • începe deseori propoziții cu „Cred că tu..."; • dă vina pe ceilalți; • ascunde informații sau chiar minte în legătură cu sentimentele proprii; • exagerează sau minimalizează propriile sentimente; • poartă ură, nu iartă; • îi lipsește integritatea și simțul conștiinței; • nu îți spune niciodată unde te situezi în raport cu ea; • acționează în funcție de sentimente, mai degrabă decât vorbește despre ele; • este indirectă și evazivă; • nu este empatică, nu simte compasiune; este rigidă, inflexibilă, are nevoie de reguli clare pentru a se simți în siguranță; • este insensibilă la sentimentele celor din jur; • acționează fără să se gândească la sentimentele viitoare sau la sentimentele celorlalți; • evită responsabilitatea prin fraze de genul: „Ce era să fac? Nu am avut de ales!"; • poate fi mult prea pesimistă, ducând la distrugerea bunei dispoziții a celor din jur; • poate fi supra optimistă, până la punctul în care devine nerealistă, negând temerile fundamentate ale celorlalți; • se lasă „purtată de val" în ciuda bunului simț, sau renunță la primul semn de probleme; • se încăpățânează la propriile idei, fiind prea nesigură pentru a fi deschisă la noi păreri; • se concentrează asupra faptelor mai degrabă decât asupra sentimentelor.

Maurice J. Elias, Steven E. Tobias și Brian S. Friedlander, în cadrul lucrării intitulată *Raising Emotionally Intelligent Teenagers. Parenting with Love, Laughter and Limits*, prezintă profilul psihologic al adolescentului și pe cel al părintelui cu inteligență emoțională ridicată (tabelul 1.8.).

Tabelul 1.8.

Profilul psihologic al adolescentului și cel al părintelui cu inteligență emoțională ridicată (Elias, Tobias, Friedlander, 2003, pp. 26–27)

Adolescentul cu inteligență emoțională ridicată	Părintele cu inteligență emoțională ridicată
• cunoaște numeroase cuvinte care exprimă sentimente; • vorbește cu ușurință despre propriile emoții; • se implică și dă dovadă de înțelegere față de cei din jurul său; • are o atitudine optimistă; • are răbdare pentru a obține ceea ce-și dorește cu ardoare; • are idealuri potrivite vârstei sale și urmărește cu perseverență realizarea lor; • ascultă activ; • își cunoaște propriile nevoi și știe cum să obțină ce are nevoie; • e capabil să rezolve singur o problemă; • stabilește și întreține relații interumane benefice pentru el.	• își cunoaște propriile sentimente; • împărtășește anturajului propriile emoții; • incearcă să înțeleagă punctul de vedere al celuilalt; • are o atitudine optimistă, plină de speranță; • utilizează frecvent umorul în educația propriului adolescent; • este calm, chiar și atunci când îl preocupă o problemă; • știe să asculte cu atenție și să reformuleze ceea ce exprimă ceilalți; • analizează mai multe variante atunci când ia o decizie; • stabilește obiective realiste și face planuri pentru a le realiza; • știe să comunice pentru a-l ajuta pe adolescent să-și realizeze dorințele.

Chiar dacă o persoană are suficiente cunoștințe și idei inteligente, dacă nu își cunoaște și nu reușește să-și gestioneze emoțiile și sentimentele, poate întâmpina dificultăți în încercarea de a-și construi relațiile cu ceilalți sau o carieră profesională de succes. Persoanele cu un înalt grad de autocunoaștere își dau seama cum sentimentele lor le afectează, atât pe ele, cât și pe cei din jur.

***

Definită în termeni de empatie, conștientizare, înțelegere și exprimare a emoțiilor, inteligența emoțională este considerată cea, care alături de inteligența cognitivă, ajută o persoană să se adapteze cu mai multă ușurință situațiilor și provocărilor ce apar pe parcursul vieții.

CAPITOLUL 2:
Metode de evaluare a inteligenţei emoţionale şi a componentelor sale

Numărul cercetărilor privind metodele de evaluare a inteligenţei emoţionale a crescut în ultimul deceniu şi există numeroase controverse în legătură cu ceea ce măsoară aceste teste, cu ceea ce prezic ele şi dacă pot diferenţia inteligenţa emoţională de alte abilităţi şi caracteristici ale personalităţii (Hedlung, Sternberg, 2000; McCrae, 2000; Mayer, Salovey, Caruso, 2000). De asemenea, fiecare încercare de a măsura inteligenţa emoţională poate influenţa validitatea acestei teorii. În cercetarea din domeniul inteligenţei, scalele de performanţă sunt standard, pentru că se bazează pe capacitatea de a rezolva sarcini mentale (Carroll, 1993). Scalele de autoevaluare ale inteligenţei se bazează pe descrierile oamenilor despre ei înşişi. Atunci când părerea despre sine a unei persoane este corectă datele obţinute prin autoevaluare sunt măsurători corecte dar, cei mai mulţi oameni au păreri incorecte despre abilităţile lor. Corelaţiile între abilităţi şi măsurătorile autoevaluative ale inteligenţei sunt în general scăzute (r = 0,00 pana la 0,35) (Paulhus, Lysy, Yik, 1998). Ca urmare, este posibil ca abilităţile şi modelele autoevaluative să dea naştere la reprezentări diferite despre aceeaşi persoană (Brackett, Mayer, 2003, p. 1).

Cele mai cunoscute probe psihologice care măsoară nivelul de dezvoltare al inteligenţei emoţionale sunt:

1. Multifactor Emotional Intelligence Scale – MEIS (John D. Mayer, David Caruso, Peter Salovey, 1998);
2. Mayer, Salovey and Caruso Emotional Intelligence Test – MSCEIT (John D. Mayer, David Caruso, Peter Salovey, 1999);
3. Trait Meta Mood Scale – TMMS (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, Palfai, 1995);
4. Emotional Intelligence Scale – EIS (Nicola S. Schutte, John M. Malouff, Lena E. Hall, Donald J. Haggerty, Joan T. Cooper, Charles J. Golden, Liane Dornheim, 1998);
5. Test pentru evaluarea inteligenţei emoţionale – TIE (Daniel Goleman, 1995 adaptat de Mihaela Roco, 2001);
6. BarOn Emotional Quotient Inventory – BarOn EQ-i (Reuven BarOn, 1996);
7. Style in the Perception of Affect Scale (M. Bernet, 1996);
8. EQ MAP (K.G. Cooper, A. Sawaf, 1997);
9. Testul pentru măsurarea coeficientului emoţional prin intermediul comportamentului – TQE (Jeanne Segal, 1997);

10. Testul pentru aflarea coeficientului inteligenţei emoţionale – TCIE (Maurice J. Elias, Steven E. Tobias, Brian S. Friedlander, Gay N. Edelman, 2000);
11. Trait Emotional Intelligence Questionnaire – TEIQue (K. V. Petrides, A. Furnham, 2000);
12. Emotional Intelligence Inventory – EII (Martha Tapia, 2001);
13. Emotional Intelligence Questionnaire – EIQ (Karen Van Der Zee, Melanie Thijs, Lolle Schakel, 2002);
14. Bateria de teste pentru aflarea profilului inteligenţei emoţionale – BTPIE (Robert Wood, Harry Tolley, 2003);
15. Emotional Intelligence Scale – EIS (C.S. Wong, K. Law, 2002, revizuită în 2004);
16. Chestionarul EmIn (D.B. Lyusin, 2004).

2.1. Multifactor Emotional Intelligence Scale – MEIS

Multifactor Emotional Intelligence Scale – MEIS a fost concepută de John D. Mayer, Peter Salovey şi David Caruso în cadrul unui program de cercetări dedicat mai ales dezvoltării unui test exhaustiv pentru evaluarea inteligenţei emoţionale ca set de abilităţi mentale (Mayer, Caruso, Salovey, 2000). Aceasta are şi o variantă pentru adolescenţi (MEIS-A). MEIS constă în 12 măsurări ale abilităţilor inteligenţei emoţionale împărţite în patru ramuri:

Ramura 1 – măsoară percepţia emoţională în feţe, muzică, desen şi povestiri;

Ramura 2 – implică abilitatea de a accesa şi utiliza emoţiile pentru a îmbunătăţii gândurile. Conţine două teste care implică sinestezia (a compara o emoţie cu un gust, miros sau cu altă senzaţie);

Ramura 3 – cuprinde patru teste care examinează înţelegerea emoţiei. De exemplu „ce emoţie este cea mai aproape de optimism?" iar subiectul poate alege între „plăcere şi anticipaţie" şi alternative mai puţin specifice cum ar fi „plăcere şi bucurie";

Ramura 4 – cuprinde două teste care măsoară gestionarea emoţiilor proprii şi cele ale celorlalţi. În aceste teste se cere subiectului să citească un scenariu şi apoi să dea note la cinci reacţii apărute datorită scenariului.

Valabilitatea factorială (sau structurală) a MEIS şi MEIS-A este promiţătoare. O analiză factorială a scalei realizată pe un eşantion format din 500 de liceeni, a indicat faptul că testul măsoară patru domenii distincte ale inteligenţei emoţionale, corespunzând modelului celor patru ramuri. Deoarece toate cele 4 ramuri sunt intercorelate pozitiv se poate realiza un punctaj total al inteligenţei emoţionale (Mayer, Caruso, Salovey, 1999). Coeficientul de consistenţă internă alfa, pentru scala completă MEIS este $\alpha = 0{,}96$ (Mayer, Caruso, Salovey, 1997), iar pentru MEIS-A este $\alpha = 0{,}94$ (Caruso, Van Buren, Mayer, Salovey, 2000). Într-un studiu independent, eficienţa MEIS s-a constat a fi de 0,90 (Ciarocchi, Chan, Caputi, 2000, apud Mayer, Perkins, Caruso, Salovey, 2001, p. 134).

Un studiu asupra structurii factoriale a indicat faptul că inteligenţa emoţională generală corelează cu inteligenţa verbală ($r = 0{,}36$), cu empatia autodeclarată. ($r = 0{,}33$) şi cu căldura parentală ($r = 0{,}23$). Studiile obţinute cu MEIS au furnizat mărturii preliminare

conform cărora inteligența emoțională, măsurată ca un set de abilități, prezintă o validitate convergentă discriminantă și predictivă (Mayer, Salovey, Caruso, 2000, p. 408).

Ulterior, acest instrument a fost îmbunătățit, ceea ce a dus la un test mult mai scurt, mai sigur și mai bine standardizat – numit Mayer, Salovey and Caruso Emotional Intelligence Test – MSCEIT.

2.2. Mayer, Salovey and Caruso Emotional Intelligence Test – MSCEIT

În spiritul modelului teoretic pe care l-au lansat, John D. Mayer și Peter Salovey împreună cu David Caruso, au publicat în anul 2002, Mayer, Salovey and Caruso Emotional Intelligence Test – MSCEIT care aduce potențiale îmbunătățiri asupra testelor de evaluare a inteligenței emoționale – MEIS și MSCEIT, versiunea 1.1. (Mayer, Salovey, Caruso, Sitarenios, 2003, p. 97).

Testul are 141 de itemi și se dorește a fi o probă de aptitudini în care fiecare ramură a modelului este măsurată prin itemi și sarcini specifice, grupate în opt subcategorii, câte două pentru fiecare ramură a modelului teoretic propus de Mayer și Salovey, astfel:

1. Perceperea emoțiilor – pentru a măsura această ramură a inteligenței emoționale, subiecților li se prezintă fețele unor persoane și li se cere să identifice emoțiile exprimate de acestea. De asemenea, celor care răspund la test li se cere să identifice tipul de emoții furnizate de un peisaj sau de o schiță.

2. *Facilitarea emoțională a gândirii / folosirea sentimentelor* – a doua ramură a inteligenței emoționale se regăsește în test sub forma unei probe care cere compararea emoțiilor cu anumiți stimuli tactili sau multipli. De asemenea, participanților la test li se cere să identifice emoțiile care ar facilita un anume tip de raționament.

3. *Înțelegerea emoțiilor* – a treia ramură a inteligenței emoționale se regăsește în test prin itemi ce vizează capacitatea unei persoane de a identifica circumstanțele ce favorizează intensificarea sau atenuarea emoțiilor și modul în care evoluează stările emoționale. Se cere participanților să identifice trăirile afective implicate în stări afective complexe.

4. *Managementul emoțiilor* – cea de a patra ramură a inteligenței emoționale e măsurată printr-o probă în care participanților li se prezintă diverse situații ipotetice de viață. Participanții sunt apoi întrebați cum ar reacționa, cum și-ar menține sau modifica starea afectivă. Cea de a doua probă vizează modul în care subiecții se raportează la trăirile afective ale celorlalți pentru a obține un rezultat dorit (Mayer, Salovey, Caruso, 2004, p. 200).

Mayer, Salovey and Caruso Emotional Intelligence Test urmărește ca persoana care îl completează să:

- identifice emoțiile exprimate facial, prin ilustrații;
- genereze o stare emoțională care apoi, să o folosească în rezolvarea unei sarcini;
- definească cauzele unor emoții și să înțeleagă modul în care ele evoluează;

• determine cum ar putea cel mai bine include emoţiile în judecarea situaţiilor sociale.

Poate fi completat atât pe hârtie cât şi pe computer, se generează un scor pentru fiecare ramură şi un scor total. Are o structură factorială congruentă cu modelul în patru ramuri al inteligenţei emoţionale, este de încredere şi are un conţinut valid. Rezultatele sunt interpretate prin încadrarea într-un interval, deoarece pentru itemii testului nu există doar un singur răspuns corect, ci există mai degrabă un interval care are o adecvanţă mai mare sau mai mică, aşa cum a fost ea identificată de experţii în domeniu. Etalonul a fost construit pe 5000 americani, reprezentativi ca vârstă, gen şi etnie. Rezultatele sunt prezentate în 5 trepte, pentru scorul general şi pentru cele 4 ramuri, astfel:

• *necesită dezvoltare* – presupune că aptitudinea corespunzătoare acestui nivel este foarte scăzută şi este important a fi dezvoltată;

• *ia în considerare dezvoltarea* – presupune că, deşi uneori răspunsurile sunt adecvate tot mai este nevoie de dezvoltare;

• *competent* – aptitudinea are un nivel mediu de dezvoltare;

• *priceput* – peste medie;

• *expert*.

Este foarte important ca întotdeauna scorul final şi nivelul de aptitudine să fie privit ca o oportunitate de autoanaliză ce urmăreşte înţelegerea nivelului actual şi posibilitatea de dezvoltare. De asemenea, scorurile mai sunt oferite şi în funcţie de sarcină, pe 3 niveluri (slab, mediu şi bun) deoarece ilustrează exact tipul de sarcini la care este nevoie de îmbunătăţire şi pentru care subiectul are suficiente abilităţi.

Autorii testului subliniază că aceste aptitudini sunt doar o faţetă a personalităţii alături de multe altele, că nu este cea mai importantă pentru succesul profesional şi că, deşi nu este atât de antrenabilă pe cât apare în media, se poate lucra asupra ei, contribuind astfel la o mai bună înţelegere a lumii, a propriei persoane şi a celorlalţi. Ei sunt de părere că rezultatele MSCEIT-ului pot fi interpretate cu multă flexibilitate şi astfel pot fi privite de diverse persoane ca o oportunitate de a se autoanaliza.

John D. Mayer, Peter Salovey şi David Caruso susţin că acest test stabileşte câteva criterii standard pentru o nouă inteligenţă, şi anume:

• este operaţionalizat ca un set de abilităţi;

• este obiectiv vizând răspunsurile testelor care sunt fie corecte, fie determinate de acordul experţilor;

• rezultatele sunt corelate cu tipurile de inteligenţă existente indicând diferenţe unice;

• scorurile se îmbunătăţesc odată cu vârsta (Mayer, Geher, 1996; Mayer, Caruso, Salovey, 1999; Mayer Salovey, Caruso, 2002, apud Brackett, Mayer, 2003, p. 2)

Pentru a se obţine date privind obiectivitatea MSCEIT-ului s-au folosit două metode diferite: consensul general şi notarea expert.

1. În *notarea bazată pe consens* răspunsurile persoanei sunt comparate statistic cu răspunsurile provenite de la un eşantion de 5000 de respondenţi peste 18 ani care au susţinut testul MSCEIT. Eşantionul este eterogen din punct de vedere etnic şi educaţional, cu respondenţi din şapte ţări diferite. În abordarea consensuală, suprapunerea statistică cu răspunsurile eşantionului indică o inteligenţă emoţională ridicată.

2. În *notarea expert* răspunsurile unei persoane sunt comparate cu cele furnizate de un grup de experți în emoții (21 de investigatori ai emoțiilor) desemnați de Societatea Internațională de Cercetare a Emoțiilor.

Răspunsurile participanților au fost notate, folosind mai întâi metoda consens și apoi cea expert iar rezultatele au fost corelate între ele. Corelația medie între cele două seturi de scoruri este mai mare de 0,90, subliniind corelația între opiniile experților și cele ale consensului general. Scorurile experților tind să fie similare mai mult decât cele ale grupului consens, indicând faptul că experții emoționali sunt mai înclinați să posede reprezentări sociale împărțite în ceea ce privește inteligența emoțională. Studiile realizate au demonstrat că scorurile la acest test tind să fie consistente de-a lungul timpului și că el are o bună consistență internă (Grewal, Salovey, 2005, pp. 336–337).

Autorii testului MSCEIT au fost precauți în a pretinde o validitate predictivă extrem de mare a inteligenței emoționale în raport cu alte aspecte de natură psihologică sau socială. Mai mult, MSCEIT-ul este considerat un test care are calități psihometrice bune: un studiu care a implicat 62 de persoane a indicat o fidelitatea test - retest de 0,86 (Brackett, Mayer, 2001).

Rezultatele pentru fiecare din cele patru ramuri relaționează modest una cu cealaltă iar rezultatele totale sunt de încredere (Mayer, Salovey, Caruso, Sitarenios, 2003). P. N. Lopes, P. Salovey și R. Straus (2003) au găsit mici corelații pozitive între rezultatele testelor MSCEIT și Big Five, de a fi plăcut și conștiincios. Acest test nu testează doar abilități emoționale în loc de trăsături de personalitate și nu relaționează cu scalele ce măsoară verosimilitatea unei persoane care răspunde într-un mod dezirabil din punct de vedere social (Salovey, Grewal, 2005, p. 283).

Examinând fidelitatea MSCEIT-ului, J. D. Mayer, P. Salovey, D. R. Caruso au realizat adițional următoarea clasificare: ramura 1 și ramura 2, respectiv perceperea emoțiilor și facilitarea emoțională a gândirii / folosirea sentimentelor au fost incluse în *aria Experiențială* iar ramura 3 și ramura 4, respectiv înțelegerea emoțiilor și managementul emoțiilor au fost cuprinse în *aria Strategică*. Fidelitatea MSCEIT-ului pentru fiecare ramură și arie este descrisă în tabelul 2.1., cea a întregului testul este de 0,91 (notarea expert) sau de 0,93 (consensul general) iar fidelitatea test-retest este de 0,86 (Mayer, Salovey, Caruso, 2004, pp. 201–202).

Tabelul 2.1.

Fidelitatea Mayer, Salovey and Caruso Emotional Intelligence Test

MSCEIT	Mayer et al. (2003) Expert	Mayer et al. (2003) Consens	Mayer et al. (2002) Consens-Expert
Aria Experiențială	0,90	0,90	0,98
Perceperea emoțiilor	0,90	0,91	0,98
Facilitarea emoțională a gândirii	0,76	0,79	0,97
Aria Strategică	0,86	0,88	0,97
Înțelegerea emoțiilor	0,77	0,80	0,98
Managementul emoțiilor	0,81	0,83	0,96
Total test	0,91	0,93	0,98
Nr. subiecți	2015–2111	2015–2112	5000

Fidelitatea MEIS așa cum rezultă din 4 studii, este comparabilă cu cea a MSCEIT-ului la nivelul fiecărei ramuri și per total (tabelul 2.2.).

Tabelul 2.2.

Fidelitatea Multifactor Emotional Intelligence Scale

MEIS	Mayer et al. (1999)	Ciarrochi et al. (2000)	Roberts et al. (2001)	Caruso et al. (2002)
Perceperea emoţiilor	0,96	0,88	–	0,94
Facilitarea emoţională a gândirii	0,86	–	–	0,84
Inţelegerea emoţiilor	0,89	–	–	0,74
Managementul emoţiilor	0,81	–	–	0,76
Total test	0,96	0,90	–	0,95
Nr. subiecţi	500	134	704	180–183

Marc A. Brackett şi John D. Mayer au publicat într-un articol de specialitate rezultatele diverselor studii privind performanţele probelor MEIS – Multifactor Emotional Intelligence Scale şi MSCEIT – Mayer, Salovey and Caruso Emotional Intelligence Test. Aceste teste au fost corelate cu inteligenţa verbală, Big Five şi empatia autoraportată (Brackett, 2001; Ciarrochi, Chan, Caputi, 2000; Mayer, Caruso, Salovey, 1999; Salovey, Mayer, Caruso, Lopes, 2001). Studiile preliminare menţionate arată că MEIS şi MSCEIT corelează doar moderat cu aceste constructe (Brackett, Mayer, 2003, p. 3).

MEIS şi MSCEIT au fost relaţionate cu serie de factori ce ţin de spaţiul de viaţă al persoanei şi cu activităţile zilnice ale acesteia. (Brackett , 2001; Mayer, Carlsmith, Chabot, 1998). Inteligenţa emoţională mai ridicată a fost asociată cu niveluri mai ridicate privind grija pentru sănătate, interacţiuni pozitive cu prietenii şi familia, cu păstrarea obiectelor care amintesc persoanei de cei dragi. Inteligenţa emoţională mai scăzută a fost asociată cu un consum de droguri şi alcool mai ridicat, comportament deviant şi deţinerea unui număr mare de cărţi de autoajutor (Brackett, 2001; Fornica 1998; Mayer, Caruso, Salovey, 1999; Trinidad, Jonson, 2001). Căldura parentală auto-raportată şi stilul ataşamentului de siguranţă corelează pozitiv cu inteligenţa emoţională (Mayer, Caruso, Salovey, 1999). Inteligenţa emoţională a fost asociată cu rapoarte informative despre relaţii interpersonale pozitive, cum ar fi:

- şcolarii cu inteligenţă emoţională ridicată erau clasificaţi drept mai puţin agresivi de către cei din aceiaşi generaţie şi mai activi prosocial de către profesorii lor;
- liderii şi clienţii unei companii de asigurare au afirmat că echipa cu inteligenţă emoţională mai ridicată este mai eficientă decât cea cu inteligenţă emoţională mai scăzută (Rice ,1999 ; Rubin 1999).

Deşi MSCEIT-ul este cel mai recunoscut mijloc de măsurare a inteligenţei emoţionale în lumea academică S. Hein atrage atenţia asupra câtorva aspecte încă discutabile ale acestui test. Astfel, în opinia sa, testul nu poate măsura inteligenţa emoţională ca abilitate înnăscută, deoarece măsoară prea multe variabile, care pot fi influenţate de factorii de mediu. De aici, apare ca limită şi gradul de subiectivism al modului în care au fost stabilite răspunsurile corecte şi incorecte. Autorul menţionat consideră că testul neglijează pe alocuri anumite aspecte legate de personalitate. Astfel o persoană timidă va da răspunsuri diferite în comparaţie cu una mai impulsivă (Hein, 2005).

2.3. Trait Meta Mood Scale – TMMS

Trait Meta Mood Scale (TMMS) a fost realizată de P. Salovey, J. D. Mayer, S. L. Goldman, C. Turvey, T. P. Palfai, în anul 1995 şi se referă la cunoştinţele pe care o persoană le are despre propriile abilităţi emoţionale, mai mult decât despre abilitatea actuală (Mayer, Caruso, Salovey, 2000; Salovey, Woolery, Mayer, 2001; Salovey, Woolery, Stroud, Epel, 2002).

TMMS furnizează estimări în cazul elementelor reflexive pentru experienţa emoţională. Este compusă din trei dimensiuni / subscale ale inteligenţei emoţionale intrapersonale şi anume:

A. atenţia emoţională – „*Mă gândesc la starea mea de spirit în mod conştient*";
B. claritatea emoţională – „ *De obicei nu reuşesc să îmi înţeleg sentimentele*";
C. repararea emoţională – „*Deşi uneori mă simt trist, am puterea de a avea o viziune optimistă*".

Conţine 24 de itemi (câte 8 pentru fiecare subscală) care evaluează inteligenţa emoţională percepută. Subiecţilor li se solicită să completeze pe o scala de la 1 la 5 care este meta-cunoaşterea pe care o au despre propriile abilităţi emoţionale. Varianta spaniolă a fost realizată de Fernandez-Berrocal, Extremera şi Ramos (2004). Coeficientul de consistenţă internă alpha Cronbach pentru componenta – atenţia emoţională este de 0,86, 0,90 pentru claritatea emoţională şi 0,86 pentru repararea emoţională (Landa, Lopez-Zafra, Martinez de Antoñana, Pulido, 2006, p. 154).

2.4. Emotional Intelligence Scale – EIS

A fost dezvoltată de Nicola S. Schutte, John M. Malouff, Lena E. Hall, Donald J. Haggerty, Joan T. Cooper, Charles J. Golden, Liane Dornheim (1998). Scopul acesteia îl constituie evaluarea inteligenţei emoţionale privită din perspectivă aptitudinală, bazată pe modelul original propus de Salovey şi Mayer (1990), prin intermediul unui chestionar autoadministrat. Autorii scalei consideră modelul original şi cel revizuit (1997) ca fiind cele mai coerente şi uşor de înţeles modele privind inteligenţa emoţională deoarece sunt orientate pe proces şi accentuează:

- stadiile de dezvoltare ale acesteia;
- potenţialul pentru dezvoltare;
- contribuţia emoţiilor în dezvoltarea intelectuală (Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden, Dornheim,1998, p. 169).

Iniţial s-a alcătuit un set de 62 de itemi care au fost atent selectaţi astfel încât să existe itemi multipli pentru a reprezenta fiecare parte a modelului lui Salovey şi Mayer. Toţi itemii au fost evaluaţi în mod independent de fiecare autor al cercetării. Scala cu 62 de itemi a fost aplicată unui număr de 346 de participanţi. Dintre aceşti subiecţi un număr variat au completat şi alte scale şi teste după cum urmează:

- 25 participanţi – Toronto Alexithymia Scale (Taylor et all, 1985);
- 36 participanţi – Affective Communication Test (Freedman et all, 1980);
- 27 participanţi – Life Orientation Test (Scheier, Carver, 1985; Marshall et all, 1992);

• 49 participanți – Trait Meta Mood Scale (Salovey et all, 1995);
• 38 participanți – Zung Self-Rating Scale (Zung, 1965);
• 56 participanți – Barratt Impulsivity Scale (Patton et all, 1995).

Rezultatele astfel obținute au dus la crearea Emotional Intelligence Scale – EIS finale care cuprinde 33 de itemi din care trei sunt exprimați negativ. De exemplu: *„Când sunt pus în fața obstacolelor îmi amintesc de situații similare și de faptul că le-am depășit"* (pozitiv) și *„Când mă confrunt cu o provocare, renunț deoarece sunt convins că voi eșua"* (negativ). Răspunsul la fiecare item se acordă în baza unei scale Lickert, în care 1 reprezintă dezacordul total, 2 reprezintă dezacordul, 3 reprezintă acordul parțial, 4 reprezintă acordul și 5 reprezintă acordul total.

În ceea ce privește indicatorii psihometrici ai acestei scale cu 33 de itemi, Schutte și colaboratorii săi au realizat mai multe studii cu scopul de a o valida. Evaluarea relației cu constructe teoretice înrudite a relevat o corelație semnificativă între Emotional Intelligence Scale – EIS și Toronto Alexithymia Scale, r (24) = –0,65, p 0,0001. De asemenea Emotional Intelligence Scale – EIS s-a asociat cu:

• o mai mare atenție acordată sentimentelor, r (48) = 0,63, p 0,0001, o mai mare claritate a sentimentelor, r (47) = 0,52, p < 0,0001, o mai mare corectare a dispoziției, r (47) = 0,68, p<0,0001, constructe măsurate prin Trait Meta Mood Scale;

• mai mult optimism, r (26) = 0,52, p < 0,006 și mai puțin pesimism, r (26) = –0,43, p < 0,025, măsurate de Life Orientation Test;

• mai puțină depresie, r (37) = –0,37, p < 0,021, măsurată cu Zung Self-Rating Scale;

• mai puțină impulsivitate, r (55) = –0,39, p < 0,003, măsurat de Barratt Impulsivity Scale;

• expresivitatea non-verbală a emoției, r (34) = 0,17, stabilită de Affective Communication Test.

Totodată s-au obținut diferențe semnificative statistic între scorurile obținute de diverse categorii de subiecți. Astfel, terapeuții au obținut scoruri semnificativ mai mari decât deținuții, t (37) = 2,35, p < 0,012 și decât clienții unui program de dezintoxicare în urma consumului de alcool și droguri t (25) = 1,86, p < 0,035. Femeile au obținut scoruri semnificativ mai mari decât bărbații t (327) = 3,39, p < 0,001.

Coeficientul de consistență internă alpha Cronbach este de 0,87, iar fidelitatea test – retest este de 0,78. Validitatea predictivă a fost testată într-un studiu longitudinal, la nivelul populației studențești americane. Scorurile obținute prin completarea Emotional Intelligence Scale – EIS cu 33 de itemi, la începutul anului școlar au corelat semnificativ cu media finală, r (63) = 0,32, p < 0,01. EIS a dovedit și o bună validitate discriminativă, dovedindu-se a fi diferită de abilitățile cognitive, măsurate prin intermediul testelor SAT (Serviciul de Teste Educaționale și Comisia de Examinare a Intrării la Universitate), r (41) = –0,06. Din aceeași perspectivă, scorurile obținute la Emotional Intelligence Scale – EIS au fost comparate cu scorurile obținute prin completarea NEO Personality Inventory. Scorurile înalte de inteligență emoțională au corelat cu deschiderea spre experiențe noi r (22) = 0,54, p < 0,009 și nu au relaționat semnificativ cu celelalte patru componente ale modelului Big Five: neuroticism, –0,28; extraversie, 0,28; amabilitate, 0,26 și conștiinciozitate, 0,21 (Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden, Dornheim, 1998, pp. 171–175).

Într-un studiu realizat în anul 2004, J. D. Mayer, P. Salovey și D. R Caruso au arătat că între Emotional Intelligence Scale – EIS și MSCEIT există o corelație nesemnificativă (r = 0,18). Ei consideră că această scală e posibil să vizeze ceva mult mai larg decât inteligența emoțională, suprapunându-se peste factori de personalitate (Mayer, Salovey, Caruso, 2004, p. 203).

Emotional Intelligence Scale – EIS, la fel ca majoritatea măsurărilor autoevaluative, are numeroase limite. În viziunea autorilor care au creat-o, această scală nu poate fi folosită ca metodă de selectare a persoanelor la angajare, dar ar putea fi valoroasă în stabilirea persoanelor care doresc o evaluare validă a propriei inteligențe emoționale pentru:

- a înțelege una dintre caracteristicile lor importante;
- a stabili mai eficient țeluri pe care să le urmărească cu perseverență;
- a-și controla impulsurile;
- a lucra eficient în domenii profesionale ce presupun un nivel ridicat de dezvoltare al inteligenței emoționale (Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden, Dornheim, 1998, p. 176).

2.5. Test pentru evaluarea inteligenței emoționale – TIE

Acest test a fost conceput de Daniel Goleman și publicat în anul 1995. Constă în zece întrebări ce prezintă diverse situații / scenarii în care se poate afla o persoană. Completarea testului are în vedere, pe de o parte, asigurarea pe cât posibil a transpunerii subiectului în situația respectivă, iar pe da altă parte, alegerea uneia dintre variantele de răspuns din cele patru posibile, care reprezintă modalități concrete de a reacționa în situațiile indicate de întrebări. J. D. Mayer, P. Salovey și D. Caruso (2000) consideră că Daniel Goleman nu intenționează să folosească acest test în scopuri serioase. M. Davies, L. Stankov și R. D. Roberts au arătat că testul lui Goleman corelează cu măsurarea controlului emoțional și au concluzionat că acesta are un nivel de acuratețe inacceptabil de scăzut (α = 0,18) (Davies, Stankov, Roberts, 1998, apud Mayer, Salovey, Caruso, 2000, pp. 410–411).

Ulterior, în 2001, Mihaela Roco adaptează acest test și îl publică în două variante una pentru adulți și alta pentru copii. Scenariile conținute de itemii testului, prezentate succint de autoare, sunt prezentate în tabelul 2.3.

Modul de notare și interpretare a răspunsurilor la testul pentru evaluarea inteligenței emoționale – TIE constă în a aduna punctele corespunzătoare celor patru variante de răspuns de la cei zece itemi, după care se raportează punctajul obținut la etalon.

În peroada 1995 – 1996 autoarea a aplicat varianta pentru adulți a testului pentru inteligență emoțională la 500 de studenți de la diverse facultăți, cu vârste cuprinse între 18 și 22 ani. Rezultatele au indicat că fetele (39,7 centile) au un coeficient emoțional mai ridicat decât a băieților (22,8 centile). De asemenea, studenții de la Psihologie au cel mai bun rezultat – 57 centile, iar cei de la Fizică cel mai scăzut – 28 centile (Roco, 2004, p. 157).

Tabelul 2.3.

Scenariile descrise de itemii TIE-ului (Roco, 2004, pp. 155–156)

Itemul	Descrierea scenariului
1	• persoana se află într-o situație critică, ce îi amenință viața; • 3 dintre variantele de răspuns privesc capacitatea de a fi conștient de emoțiile personale, de a cunoaște situația din punct de vedere afectiv și de a răspunde adecvat, echilibrat la situațiile neobișnuite, critice sau stresante;
2	• un copil este foarte supărat, iar adulții care se află în preajma lui încearcă să-l ajute să depășească această stare emoțională negativă; • adulții care au un nivel ridicat al inteligenței emoționale, folosesc situația pentru a-i antrena emoțional pe copii, ajutându-i să înțeleagă de unde provine starea emoțională negativă (supărarea), ce anume îi determină să fie supărați, să înțeleagă ceea ce simt, să observe alternativele pe care le pot încerca pentru a găsi soluțiile adecvate;
3	• un adult se află într-o situație care trebuie să fie modificată în vederea obținerii unor beneficii; • se referă la motivația proprie, intrinsecă, la capacitatea de a elabora un plan pentru a trece peste obstacole / frustrări și capacitatea de a urmării un scop;
4	• scenariul prezentat se referă la o persoană care are eșecuri repetate într-o anumită situație; • doar unul dintre variantele de răspuns se referă la gradul de optimism al persoanei, care o ajută să treacă peste piedici, să persevereze fără a se blama pe sine sau a se demoraliza;
5	• se urmărește comportamentul persoanei față de minorități, atitudinea ei cu privire la diversitatea etnică și culturală; • doar una dintre variantele de răspuns indică modul optim de a crea o atmosferă deschisă diversității; • este vizată schimbarea prejudecăților prin acțiune asupra lor și prin adoptarea unui mod democratic de relaționare;
6	• se referă la modul în care se poate calma o persoană furioasă; • varianta corectă de răspuns se referă la capacitatea empatică a persoanei, la modalitățile de stăpânire a furiei;
7	• reprezintă o situație în care unul dintre personaje este stăpânit de agresivitate, este mânios; • cel mai indicat răspuns în cazul unei dispute puternice este să ia o pauză, interval în care persoana se poate calma și astfel, nu mai distorsionează percepția situației în care se află, nu se mai lansează în atacuri violente pe care le regretă ulterior; • după această perioadă de relaxare, persoana respectivă poate fi mult mai mult pregătită pentru o discuție utilă, productivă;
8	• într-un colectiv de muncă trebuie găsită o soluție pentru o problemă delicată sau plicticoasă; • prin răspunsul dat se arată că membrilor unei echipe trebuie să li se asigure relații armonioase, un climat psihic confortabil care să le permită exprimarea ideilor personale într-un mod natural degajat și creativ;
9	• un copil, un tânăr, sau un adult se pot afla în situați relativ stresante datorită, pe de o parte, timidității lor personale, iar pe de altă parte, situațiilor relativ noi neobișnuite, care le accentuează starea de teamă; • răspunsul corect vizează implicarea persoanelor respective în situații noi, atragerea lor în mod progresiv în relații interpersonale;
10	• persoana care are inițiativa schimbărilor în activitatea ei este mult mai pregătită să se angajeze cu plăcere într-un nou gen de acțiune, învață mai repede cum să obțină performanțe superioare.

2.6. Bar-On Emotional Quotient Inventory – Bar-On EQ-i

Bar-On Emotional Quotient Inventory (Bar-On EQ-i) a fost elaborat de Reuven Bar-On în anul 1996 și este un test de autoevaluare. Dintr-un număr de 1000 de întrebări inițiale create de autorul menționat, împreună cu o echipă internațională de cercetători și cinci experți în psihologie și psihiatrie, au fost selectați 133 de itemi. Răspunsul la fiecare item se acordă în baza unei scale Lickert cu cinci trepte, de la „neadevărat pentru mine"

până la „adevărat pentru mine". Fiecare din cele 15 scale este marcată individual, la fel şi fiecare din cele 5 domenii de competenţă iar în final se obţine un scor total. În tabelul 2.4. sunt prezentate exemple de itemi caracteristici pentru fiecare din cele cinci domenii de competenţă şi cele 15 scale ale inventarului pentru aflarea coeficientului emoţional elaborat de Bar-On.

Rezultatele obţinute la BarOn Emotional Quotient Inventory – BarOn EQ-i oferă informaţii pe trei niveluri diferite:

• cum se comportă persoana comparativ cu ceilalţi;

• cum se situează aceasta pe fiecare din cele cinci domenii de competenţă;

• cum se comportă persoana pe fiecare din cele 15 trepte / subcomponente cuprinse în modelul Bar-On (Stein, Book, 2003, p. 24).

Tabelul 2.4.

Exemple de itemi din Bar-On EQ-i (Petrides, Furnham, 2001, p. 430)

Domeniu	Scala primară	Item caracteristic
Intrapersonal	*Conştiinţa emoţională de sine*	• Sunt în legătură cu propriile mele sentimente.
	Caracterul asertiv	• Când sunt supărat(ă) pe ceilalţi, nu pot vorbi cu ei despre ceea ce mă supără.
	Respectul de sine	• Gândindu-mă la părţile mele bune dar şi la cele rele, mă simt bine cu mine.
	Împlinirea de sine	• Incerc să-mi fac propria viaţă cât mai plină de înţeles.
	Independenţa	• Am tendinţa de a mă agăţa de alţii. (-)
Interpersonal	*Empatia*	• Sunt capabil să înţeleg cum se simt ceilalţi oameni.
	Relaţiile interpersonale	• Sunt incapabil să manifest afecţiune. (-)
	Responsabilitatea socială	• Imi place să ajut oamenii.
Adaptabilitatea	*Soluţionarea problemelor*	• In diverse situaţi care apar, încerc să mă gândesc la cât mai multe moduri de abordare
	Testarea realităţii	• Pot cu uşurinţă să mă desprind de lumea viselor şi să mă conectez la realitate.
	Flexibilitatea	• Este uşor pentru mine să mă adaptez unor condiţii noi.
Managementul stresului	*Toleranţa la stres*	• Pot să mă descurc în situaţiile de stres fără să mă enervez prea tare.
	Controlul impulsurilor	• Este o problemă pentru mine a-mi controla mânia (-)
Dispoziţia generală	*Fericirea*	• Imi este dificil să mă bucur de viaţă.(-)
	Optimismul	• In general sper la ce este cel mai bun.

În ceea ce priveşte validitatea acestui instrument, BarOn (1997) prezintă numeroase studii care arată scoruri diferite ale coeficientului emoţional, între grupuri profesionale şi persoane neangajate, între recruţi ai armatei americane care au succes sau care nu au, subiecţi testaţi din Statele Unite ale Americii, Argentina, Israel şi Africa de Sud. Studii independente au arătat faptul că acest coeficient emoţional îi diferenţiază pe studenţii cu sau fără dificultăţi de învăţare (Reiff, Hatzes, Bramel, Gibbon, 2001, apud Petrides, Furnham, 2001, p. 429).

În anul 2001, K. V. Petrides şi A. Furnham au desfăşurat un studiu care avea ca obiective: • explorarea structurii factoriale a BarOn Emotional Quotient Inventory şi • propunerea unui model credibil pentru intercorelaţiile celor 15 scale care îl compun. Au fost implicaţi 227 subiecţi, din care 125 de sex masculin şi 102 de sex feminin. Rezultatele studiului au indicat o consistenţă internă de 0,93 şi sunt prezentate împreună cu cele ale lui BarOn în tabelul 2.5. (Petrides, Furnham, 2001, pp. 432–433).

Tabelul 2.5.

BarOn Emotional Quotient Inventory şi coeficienţii de consistenţă internă alfa Cronbach (Petrides, Furnham, 2001; Bar-On, 1997).

Domeniu	Scale	α (N = 227)	α (N = 6396)
Intrapersonal	*Conştiinţa emoţională de sine*	0,78	0,79
	Caracterul asertiv	0,75	0,74
	Respectul de sine	0,75	0,87
	Implinirea de sine	0,72	0,76
	Independenţa	0,69	0,77
Interpersonal	*Empatia*	0,54	0,76
	Relaţiile interpersonale	0,62	0,79
	Responsabilitatea socială	0,64	0,87
Adaptabilitatea	*Soluţionarea problemelor*	0,78	0,80
	Testarea realităţii	0,68	0,76
	Flexibilitatea	0,71	0,75
Managementul stresului	*Toleranţa la stres*	0,79	0,80
	Controlul impulsurilor	0,71	0,79
Dispoziţia generală	*Fericirea*	0,72	0,79
	Optimismul	0,67	0,80

BarOn EQ-i are nevoie de îmbunătăţiri deoarece el neglijează părţi importante din domeniul constructului care sunt incluse în câteva conceptualizări principale ale inteligenţei emoţionale (Goleman, 1995, Salovey, Mayer, 1990) cum ar fi: exprimarea emoţiei, regularitatea emoţiei şi motivaţia intrinsecă (idem, p. 437).

În cartea sa *The EQ Edge: Emotional Intelligence and Your success,* S. J. Stein şi H. E. Book (2000) prezintă argumentele lor privind validitatea inventarului pentru aflarea coeficientului emoţional elaborat de BarOn. Ei consideră că BarOn EQ-i este valid deoarece a fost conceput şi validat după indicaţiile Asociaţiei Americane pentru Psihologie (APA), astfel:

1. BarOn EQ-i a fost aplicat la peste 48.000 de persoane din întreaga lume (din Canada, Israel, Germania, Nigeria, Suedia, India si Argentina);
2. BarOn EQ-i a fost re-aplicat de 2 ori – o dată după o lună şi apoi după patru luni;
3. BarOn EQ-i demonstreză validitatea conţinutului, validitatea nominală, validitatea formei, validitatea convergentă şi cea divergentă, validitatea grupelor de criterii şi validitatea predicţiilor (Stein, Book, 2003, pp. 262–267).

În opinia lui S. Hein, Bar-On EQ-i nu este un instrument de măsurare a inteligenţei emoţionale, deoarece acesta nu reprezintă o probă de aptitudini, în virtutea teoriei lui Bar-On, putând fi considerat un „chestionar de determinare a factorilor de coping". În plus, acelaşi autor atrage atenţia asupra corelaţiei nesemnificative (r = 0,13) existente între Bar-On EQ-i şi MSCEIT pe un lot de 130 de studenţi de etnii diferite (Hein, 2005).

Mayer, Salovey şi Caruso indică o corelaţie ceva mai mare între MSCEIT şi BarOn EQ-i (r = 0,21), însă tot nesemnificativă. Ei consideră că testul propus de Bar-On vizează ceva mult mai larg decât inteligenţa emoţională, suprapunându-se peste factori de personalitate, drept dovadă şi corelaţia puternică dintre BarOn EQ-i şi testele de personalitate existente (Mayer, Salovey, Caruso, 2004, p. 203).

2.7. Style in the Perception of Affect Scale

În anul 1996, M. Bernet a dezvoltat Style in the Perception of Affect Scale care cuprinde 93 de itemi. Această scală are la bază premisa conform cărei capacitatea unei persoane de a răspunde rapid, adecvat şi fără efort la diverse sentimente reprezintă temelia inteligenţei emoţionale. Style in the Perception of Affect Scale evaluează preferinţele subiectului pentru următoarele trei stiluri:

- percepţia afectului bazată pe corp – este asociată cu:
  - o mai bună sănătate mintală;
  - conştientizarea celor mai mici schimbări corporale;
  - abilitatea socială;
  - satisfacţia;
  - creativitatea;
- percepţia afectului bazată pe evaluare;
- percepţia afectului bazată pe logică (Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden, Dornheim, 1998, pp. 168–169).

2.8. EQ MAP

În anul 1997, K.G. Cooper şi A. Sawaf, prezintă în propria lor carte *Executive EQ: Emotional Intelligence in leadership and organizations*, testul EQ MAP care este alcătuit din 250 de itemi împărţiţi în 21 de subscale fără a prezenta informaţii în ceea ce priveşte validitatea lui. Acest test are la bază modelul de inteligenţă emoţională propus de cei doi autori care cuprinde:

1. *cultura emoţională* – include cunoaşterea propriilor emoţii şi modalitatea în care acestea funcţionează;
2. *tonusul emoţional* – include vigoarea emoţională şi flexibilitatea;
3. *profunzimea emoţională* – implică intensitatea emoţională şi potenţialul pentru dezvoltare;
4. *„alchimia emoţională"* – include abilitatea de a folosi emoţia pentru a stimula creativitatea (Cooper, Sawaf, 1997, apud Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden, Dornheim, 1998, pp. 168–169).

2.9. Testul pentru măsurarea coeficientului emoţional prin intermediul comportamentului – TQE

Testul pentru măsurarea coeficientului emoţional prin intermediul comportamentului a fost elaborat de Jeanne Segal şi prezentat în cartea sa *Raising your emotional intelligence* (1997). Este alcătuit din 15 itemi, fiecare cu patru variante posibile de răspuns ce urmăresc identificarea perspicacităţii personale şi a propriilor abilităţi în relaţiile interpersonale. Acestea depind de patru calităţi emoţionale ce stau la baza unui coeficientul emoţional ridicat (tabelul 2.6.):

• *conştiinţa emoţională* – trăirea autentică a propriilor emoţii;

• *acceptarea emoţiilor* – asumarea responsabilităţii propriilor trăiri afective;

• *conştiinţa activă* – exteriorizarea emoţiilor şi conştientizarea stărilor afective, a cauzelor acestora, a realităţii contextuale şi existenţa unui echilibru interior;

• *empatia* – trăirea propriei experienţe emoţionale dar raportată la sentimentele şi la nevoile celorlalţi; înţelegerea celuilalt, participarea la problemele sale emoţionale fără implicarea în rezolvarea acestora.

Cele patru variante de răspuns, din care pentru fiecare item se alege una, marchează sectoarele în care subiectul mai are de lucrat. Punctajul maxim posibil pentru: conştiinţa emoţională este 3, acceptarea emoţiilor este 4, conştientizarea emoţiilor în mod activ este 5, empatie este 3 (Segal, 1999, pp. 37–40).

Tabelul 2.6.

Testul pentru măsurarea coeficientului emoţional prin intermediul comportamentului – TQE

Calităţi emoţionale	Itemi caracteristici
Conştiinţa emoţională	Ce faceţi când trebuie să luaţi o decizie rapidă? • Incercaţi să obţineţi şi aprobarea celorlalţi. • Faceţi cum vă dictează instinctul. (+) • Le spuneţi tuturor că trebuie să mai aştepte, până vă hotărâţi. • Vă spuneţi că, în general, nu toate deciziile sunt irevocabile.
Acceptarea emoţiilor	Ce faceţi când sunteţi furios? • Vă comportaţi astfel încât toată lumea să ştie că nu sunteţi în toane bune. • Vă interiorizaţi furia, înainte de a face orice altceva. (+) • Incercaţi să vă gândiţi la altceva. • Căutaţi un mod de a vă linişti.
Conştiinţa activă	Cum reacţionaţi când cineva la care ţineţi ţipă la dumneavoastră? • Vă refugiaţi într-o lume a dumneavoastră. • Vă cereţi scuze, chiar dacă nu simţiţi regret. • Ii spuneţi cât de neplăcut vă este să ţipe cineva la dumneavoastră. (+) • Discutaţi cu persoana respectivă.
Empatia	Cum reacţionaţi când copilul dumneavoastră plânge foarte tare din cauza unei lovituri uşoare? • Ii spuneţi: „cred că te doare", după care îl lăsaţi singur.(+) • Ii spuneţi încet: „nu-i cazul să faci atâta zarvă pentru un fleac!" • Fără a spune nimic, îl ţineţi în braţe până se opreşte din plâns. • Râdeţi şi spuneţi: „ce ruşine, copiii mari nu plâng!"

O limită a testului pentru măsurarea coeficientului emoţional prin intermediul comportamentului – TQE rezidă în faptul că autoarea nu prezintă cercetări de validarea a testului care să sublinieze calităţile psihometrice ale acestuia.

2.10. Testul pentru aflarea coeficientului inteligenţei emoţionale – TCIE

În 2000, Maurice J. Elias, Steven E. Tobias şi Brian S. Friedlander au realizat în colaborare cu Gay Norton Edelman testul pentru aflarea coeficientului inteligenţei emoţionale – TCIE. TCIE are două părţi – prima i se adresează adolescentului iar cea de a doua părinţilor. Pentru fiecare afirmaţie se acordă:

• trei puncte dacă răspunsul este „întotdeauna adevărat”;
• două puncte pentru răspunsul „uneori sau parțial adevărat”;
• un punct dacă răspunsul este „rareori sau niciodată adevărat”.

Se realizează totalul punctelor pentru adolescenți și cel pentru părintele acestuia care se raportează la un etalon (Elias, Tobias, Friedlander, 2003, pp. 26–27). Autorii menționează că în realizarea Testului pentru aflarea coeficientului inteligenței emoționale – TCIE au plecat de la modelul propus de Goleman dar nu oferă informații despre eventuale cercetări de validarea a testului care să sublinieze calitățile psihometrice ale acestuia.

2.11. Trait Emotional Intelligence Questionnaire – TEIQue

Trait Emotional Intelligence Questionnaire – TEIQue a fost conceput de K.V. Petrides și A. Furnham (2000) pentru a măsura comprehensiv inteligența emoțională ca trăsătură. Datorită preocupării autorilor săi de a dezvolta un instrument cu bune calități psihometrice, TEIQue are mai multe variante care sunt descrise în tabelul 2.7.

Tabelul 2.7.

Variantele Trait Emotional Intelligence Questionnaire – TEIQue

Variantă	Itemi	Subscale	Factori	Timp de completare
TEIQue v.1.00	144	15	4	20 minute
TEIQue v.1.50	153	15	4	20 minute
TEIQue-SF	30	15	4	7 minute
TEIQue-ASF	30	grup țintă: adolescenți (11–17 ani)		10 minute
TEIQue-360°	15	pereche sau 360 grade evaluare		7 minute

Varianta cu 144 de itemi prezentată sub forma unei scale de tip Lickert de 5 puncte este descrisă în articolul *The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school*. Majoritatea itemilor au fost formulați pornind de la următoarele metode de evaluare deja existente:

• Affective Communication Test (Friedman, Prince, Riggio, DiPaolo, 1980);
• Emotional Empathy Questionnaire (Mehrabian, Epstein, 1972);
• Toronto Alexythimia Scale (Bagby, Parker, Taylor, 1994);
• Trait Meta-Mood Scale (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, Palfai, 1995);
• Emotional Intelligence Scale (Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden, Dornheim, 1998);
• Bar-On Emotional Quotient Inventory (Bar-On, 1997).

Inițial această variantă a fost pilotată pe 20 de copii pentru a asigura comprehensibilitatea instrumentului și pentru a estima durata de timp necesară completării acestuia. Informații detaliate privind subscările TEIQue sunt prezentate în tabelul 2.8.

Așa cum reiese din tabel, consistența internă a fiecărei subscale TEIQue este în general mare, cu excepția celor privind *competențele sociale* și *reglarea emoțiilor*. Fidelitatea testului a fost estimată la 0,76 dar este important de subliniat faptul că scorurile obținute au rezultat dintr-o măsurare ocazională și că atât chestionarul cât și subscările sunt în general descrise ca fiind „de încredere” sau „de neîncredere” (Petrides, Frederickson, Furnham, 2004, pp. 280–281).

Tabelul 2.8.

Descrierea Trait Emotional Intelligence Questionnaire – TEIQue

Scale	α	Itemi caracteristici
Adaptabilitatea	0,71	• Este uşor pentru mine să-mi adaptez viaţa în funcţie de circumstanţe.
Asertivitatea	0,76	• Sunt adesea de acord să fac ceva doar pentru că nu vreau să-i dezamăgesc pe ceilalţi. (-)
Perceperea emoţiilor	0,75	• Pot să recunosc cu uşurinţă o emoţie din momentul în care începe să se dezvolte.
Exprimarea emoţiilor	0,75	• Ceilalţi îmi spun că arareori vorbesc despre cum mă simt.
Reglarea emoţiilor	0,68	• Când mă supăr, reuşesc să mă calmez repede.
Empatia	0,78	• Înţeleg foarte bine cum se simt ceilalţi oameni.
Impulsivitatea (scăzută)	0,82	• Adesea vorbesc înainte de a gândi bine. (-)
Abilităţile de relaţionare	0,77	• Îmi este uşor să-mi fac prieteni.
Competenţele sociale	0,59	• Uneori fac lucruri care îi deranjează / jenează pe cei în compania cărora mă aflu. (-)
Managementul stresului	0,76	• Pot face faţă unor situaţii dificile cu calm.

În decembrie 2002, K.V. Petrides şi A. Furnham au publicat on-line, în cadrul lucrării cu titlul *Trait Emotional Intelligence: Behavioural Validation in Two Studies of Emotion Recognition and Reactivity to Mood Induction*, o altă versiune a TEIQue-ului care conţine 144 de itemi şi care este prezentat sub forma unei scale de tip Lickert de 7 puncte. În tabelul 2.9. pot fi găsite informaţii detaliate privind această variantă şi coeficienţii de consistenţă internă alfa Cronbach pentru fiecare faţetă calculaţi în funcţie de răspunsurile date de 30 de studenţi în primul an la Psihologie (22 femei şi 8 bărbaţi) la întrebările din TEIQue. Consistenţa internă a întregului chestionar, bazat pe eşantionul iniţial de 102 subiecţi, a fost de 0,86.

Tabelul 2.9.

Descrierea TEIQue (Petrides, Furnham, 2003, p. 47).

Faţete	α	Itemi caracteristici
Adaptabilitatea	0,78	• Îmi e greu să fac schimbări în stilul meu de viaţă. (-)
Asertivitatea	0,83	• Când nu sunt de acord cu cineva îmi este uşor să spun asta.
Exprimarea emoţiilor	0,89	• Alţii îmi spun că vorbesc rareori despre ce simt. (-)
Managementul emoţiilor (ceilalţi)	0,61	• Deobicei sunt capabil să influenţez modul în care alţi oameni gândesc.
Perceperea emoţiilor	0,81	• Deseori îmi este greu să clarific ce emoţie simt. (-)
Reglarea emoţiilor	0,67	• Când cineva mă jigneşte sunt, în general, capabil să rămân calm.
Empatia	0,71	• Mi se pare dificil să înţeleg de ce unii oameni se supără pentru anumite lucruri. (-)
Fericirea	0,92	• Viaţa e frumoasă.
Impulsivitatea (scăzută)	0,61	• Tind să mă las influenţat uşor. (-)
Optimismul	0,86	• În general cred că totul va fi bine.
Relaţiile interpersonale	0,66	• În general nu păstrez legătura cu prietenii mei. (-)
Stima de sine	0,91	• Cred că sunt plin de forţă personală.
Auto-motivaţia	0,67	• Tind să mă bucur foarte mult când fac ceva bine.
Competenţa socială	0,80	• Mă descurc bine cu oamenii.
Managementul stresului	0,78	• În general sunt capabil să rezolv probleme pe care alţii le găsesc supărătoare.

În urma implicării unui grup de 37 de studenţi de la diverse şcoli de muzică din Cipru, rezultatele au indicat o consistenţă internă de 0,84 pentru prosperitate, de 0,76 pentru autocontrol, de 0,86 pentru emoţionalitate şi de 0,70 pentru sociabilitate (Petrides, în pregătire, apud Petrides, Niven, Mouskounti, 2006, p. 105).

Analiza factorială a TEIQue, v. 1.00 realizată implicând 300 de adulţi din Marea Britanie, a indicat următorii patru factori ai inteligenţei emoţionale:

1. *Sociabilitatea* – cuprinde asertivitatea, managementul emoţiilor celorlalţi şi competenţa socială;

2. *Emoţionalitatea* – implică exprimarea emoţiilor, abilităţile de relaţionare interpersonală, empatia şi perceperea emoţiilor (proprii şi a celorlalţi);

3. *Autocontrolul* – cuprinde impulsivitatea (scăzută), managementul stresului şi reglarea emoţiilor;

4. *Prosperitatea* – implică stima de sine, fericirea şi optimismul.

În articolul *The trait emotional intelligence of ballet dancers and musicians*, K. V. Petrides, L. Niven şi T. Mouskounti prezintă v. 1.50 a Trait Emotional Intelligence Questionnaire – TEIQue. Aceată variantă conţine 153 de itemi însoţiţi de o scală de tip Lickert de 7 puncte (de la 1 = dezacord total, până la 7 = acord total) şi acoperă cele 15 faţete prezentate în tabelul 2.10.

Tabelul 2.10.

Domeniul inteligenţei emoţionale ca trăsătură şi descrierea faţetelor

Faţete	α	Caracterizarea persoanei
Adaptabilitatea	0,59	• flexibilă şi doritoare să se adapteze la condiţii noi;
Asertivitatea	0,73	• sinceră, francă şi doritoare să susţină drepturile celorlalţi;
Perceperea emoţiilor	0,68	• capabilă să clarifice propriilor emoţii şi a celorlalţi;
Exprimarea emoţiilor	0,87	• capabilă să comunice propriile sentimente celorlalţi;
Managementul emoţiilor (ceilalţi)	0,67	• capabilă sa influenţeze sentimentele celorlalţi;
Reglarea emoţiilor	0,69	• capabilă să-şi controleze propriile emoţii;
Impulsivitatea (scăzută)	0,41	• reflectivă şi mai puţin grăbită de a-şi satisface propriile nevoi;
Relaţiile interpersonale	0,72	• capabilă de a avea relaţii interpersonale care să-o satisfacă;
Stima de sine	0,85	• de succes şi încrezătoare în propriile forţe;
Auto-motivaţia	0,78	• este motivată şi renunţă greu în faţa dificultăţilor;
Conştiinţa socială	0,84	• este realizată şi are abilităţi sociale excelente;
Managementul stresului	0,78	• capabilă de a rezista la diverse presiuni şi de a-şi regla propriile reacţii la stres;
Empatia – trăsătură	0,57	• capabilă de a prelua perspectivele altora;
Fericirea – trăsătură	0,89	• veselă şi satisfăcută de viaţa ei;
Optimismul – trăsătură	0,86	• încrezătoare şi predispusă să privească, mai degrabă partea luminoasa a vieţii.

În tabelul 2.10. sunt notaţi şi coeficienţii de consistenţă internă alfa Cronbach pentru fiecare faţetă calculaţi în funcţie de răspunsurile date de 34 de studenţi de la English National Ballet School la întrebările din TEIQue (idem, pp. 102–103).

K.V. Petrides şi A. Furnham subliniază faptul că validitatea instrumentelor de evaluarea inteligenţei emoţionale trebuie să presupună mai degrabă studii experimentale decât cele corelaţionare (Petrides, Furnham, 2000, apud Tapia, Marsh, 2006, p. 58).

2.12. Emotional Intelligence Inventory – EII

Emotional Intelligence Inventory – EII a fost elaborat de Martha Tapia (2001) pentru a măsura inteligenţa emoţională bazându-se pe de modelul original (1990) şi cel revizuit (1997) dezvoltate de Peter Salovey şi John D. Mayer. EII conţine 41 de itemi,

iar răspunsul la fiecare item se acordă în baza unei scale Lickert cu cinci alternative: 1 = niciodată ca mine, 2 = ocazional ca mine, 3 = uneori ca mine, 4 = frecvent ca mine şi 5 = întotdeauna ca mine. Analiza factorului explorator al itemilor a condus la patru factori prezentaţi în tabelul 2.11. iar coeficientul de consistenţă internă alfa Cronbach a fost de 0,80.

Tabelul 2.11.

The Emotional Intelligence Inventory – EII (Tapia, 2001, apud Tapia, Marsh, 2006, p. 56).

Factori	α	Nr. itemi	Itemi caracteristici
Empatia	0,74	12	• Sunt înţelegător (simpatizez) cu alţii atunci când au probleme. • Îmi ies din obişnuinţe pentru a ajuta pe cineva la nevoie.
Utilizarea sentimentelor	0,70	11	• Îmi păstrez concentrarea pe obiectivele mele. • Înţeleg de ce reacţionez aşa cum o fac în anumite situaţii.
Manevrarea/ gestionarea relaţiilor	0,75	9	• Mă gândesc de ce nu îmi place o persoană. • Mă gândesc la cum îmi pot îmbunătăţii relaţiile cu cei pe care îi iubesc.
Autocontrolul	0,67	9	• Blocajele în trafic mă fac să îmi pierd controlul. • Dacă am probleme cu maşina mă face să mă simt stresat.

În anul 2006, Martha Tapia împreună cu George E. Marsh, au realizat o cercetare vizând validarea concomitentă a Emotional Intelligence Inventory – EII şi Emotional Intelligence Scale – EIS (Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden, Dornheim, 1998). În acest sens au fost implicaţi 234 de studenţi la un colegiu privat de arte liberale, din care 150 de sex feminin şi 84 de sex masculin, cărora li s-a solicitat să completeze individual cele două instrumente.

Rezultatele au indicat o consistenţă internă de 0,76 pentru empatie, de 0,64 pentru utilizarea sentimentelor, de 0,78 pentru manevrarea / manipularea relaţiilor şi de 0,58 pentru autocontrol. Coeficientul de consistenţă internă alfa Cronbach pentru Emotional Intelligence Inventory – EII a fost de 0,81 iar pentru Emotional Intelligence Scale – EIS de 0,91. Atât punctajul total, cât şi cele pe fiecare subscală a Emotional Intelligence Inventory – EII au corelat semnificativ statistic cu rezultatul la Emotional Intelligence Scale – EIS, indicând faptul că EII poate fi folosit în loc de EIS. Emotional Intelligence Inventory poate fi util în programe de cercetare, pentru că oferă mai mult decât un scor total, iar cunoaşterea scorurilor pe subscale, permite unei persoane să se concentreze pe o anumită componentă a inteligenţei emoţionale, pe care doreşte să şi-o îmbunătăţească (Tapia, Marsh, 2006, pp. 57–58).

2.13. Emotional Intelligence Questionnaire – EIQ

Emotional Intelligence Questionnaire – EIQ (Karen Van Der Zee, Melanie Thijs, Lolle Schakel, 2002) conţine 17 scale cu câte 5 itemi. Fiecare item cuprinde două descrieri comportamentale opuse iar subiectul indică pe o scală de 5 puncte, care poziţie între cei doi poli comportamentali, îi descrie cel mai bine comportamentul. Informaţii privind EIQ-ul sunt prezentate în tabelul 2.12. împreună cu exemple de itemi şi coeficienţii de consistenţă internă alfa Cronbach obţinuţi din autoevaluarea şi interevaluarea subiecţilor.

Tabelul 2.12.

Emotional Intelligence Questionnaire – EIQ

Scale	Itemi caracteristici	α auto	α inter
1. Conştiinţa emoţională proprie = a-şi înţelege propriile emoţii şi a recunoaşte efectele emoţiilor asupra performanţei;	(+) Ţine cont de emoţii când ia decizii. (–) E ghidată de argumente raţionale în luarea deciziilor.	0,53	0,65
2. Încrederea în sine = a avea încredere în propriul aspect fizic şi a fi încrezătoare în propriile abilităţi;	(+) Îşi accentuează propriile forte. (–) Vorbeşte mai mult despre propriile slăbiciuni.	0,57	0,52
3. Gândirea pozitivă = a avea tendinţa de a se focaliza pe aspectele pozitive ale vieţii;	(+) Vorbeşte cu entuziasm despre munca sa. (–) Vorbeşte mai mult despre aspectele negative ale muncii sale.	0,74	0,82
4. Managementul stresului = a-şi regla propriile emoţii pentru a preveni interferenţa cu propria performanţă şi a performa efectiv în condiţii stresante;	(+) Îşi revine cu uşurinţă după eşecuri. (–) Are dificultăţi în a-şi reveni după eşecuri.	0,64	0,80
5. Autonomia = a nu fi emoţional influenţată de mediul şi a întreprinde acţiuni care sunt bazate pe propriile credinţe;	(+) Munceşte independent şi autonom. (–) Caută confirmarea altora.	0,65	0,78
6. Adaptarea = a reconcilia propriile emoţii cu situaţiile şi condiţiile în schimbare;	(+) Se adaptează uşor la noi situaţii de muncă. (–) Are dificultăţi în a se adapta noilor situaţii de muncă.	0,65	0,72
7. Auto-motivaţia = a-şi regla propriile emoţii pentru a-şi atinge scopurile;	(+) Munceşte deoarece îi place. (–) Este motivată în muncă de recompensele financiare.	0,54	0,67
8. Dezvoltarea personală = a avea capacitatea de a percepe propriile puteri emoţionale şi / sau slăbiciuni şi tendinţa de a întreprinde acţiuni pentru a-şi îmbunătăţii propriile performanţe;	(+) Cere frecvent feed-back de la coechipieri. (–) Nu arată interes faţă de felul în care comportamentul său este observat de ceilalţi.	0,37	0,48
9. Autocontrolul = a deţine abilitatea de a controla propriile emoţii pentru a obţine un nivel maxim de performanţă;	(+) Este capabilă să se concentreze asupra muncii fără să fie distrasă de emoţii. (–) Este distrasă cu uşurinţă.	0,60	0,59
10. Ascultarea afectivă = a arata verbal şi nonverbal că înţelege informaţiile emoţionale importante în mesajele pe care i le comunică alţii; a putea să reacţioneze efectiv la aceste informaţii;	(+) Acordă atenţie dispoziţiilor şi relaţiilor în timpul conversaţiilor. (–) Acordă atenţie conţinutului în timpul conversaţiilor.	0,56	0,77
11. Empatia = a fi conştientă de emoţiile celorlalţi şi a arăta consideraţie faţă de aceste emoţii;	(+) Simte dacă problemele sunt delicate. (–) Nu simte dacă problemele sunt delicate.	0,59	0,80
12. Înţelegerea caracterului uman = a simţi natura şi motivele celorlalţi;	(+) Este capabilă să simtă dacă intenţiile altora sunt bune. (–) Are dificultăţi să sesizeze motivele celorlalţi.	0,59	0,66
13. Asumarea implicării = a exprima îngrijorare pentru beneficiul altora şi a-i ajuta activ;	(+) Se interesează de progresul proiectelor colegilor şi ajută dacă este necesar. (–) Nu manifestă interes pentru proiectele colegilor.	0,65	0,81
14. Munca în echipă = a contribuii activ la scopurile echipei, chiar şi atunci când aceste scopuri nu coincid cu scopurile personale;	(+) Creşte spiritul de echipă prin acordarea de atenţie relaţiilor mutuale. (–) Se concentrează, în principal, pe rezultatele echipei relaţionate cu sarcina.	0,31	0,70

Scale	Itemi caracteristici	α auto	α inter
15. Influenţarea celorlalţi = a influenţa opiniile celorlalţi folosind tacticile şi argumentele potrivite;	(+) Prezintă argumente la care alţii sunt sensibili. (–) Prezintă argumente care sunt bazate pe propriul cadru de referinţă.	0,17	-0,07
16. Managementul conflictului = a preveni şi a rezolva conflictele;	(+) Acordă timp pentru a asculta argumentele părţii opuse şi foloseşte aceste argumente în propriile propuneri. (–) Face propuneri părţii opuse care sunt bazate pe propriile argumente.	0,25	0,64
17. Dezvoltarea celorlalţi = a-i motiva pe ceilalţi spre îmbunătăţirea performanţelor acestora.	(+) Oferă feed-back pozitiv performanţelor înalte ale colegilor. (–) Reacţionează numai la performanţele scăzute ale colegilor.	0,36	0,67

Primele patru scale au fost introduse pentru monitorizarea şi interpretarea propriilor emoţii, scalele 5–9 vizează abilitatea persoanei de a se confrunta cu propriile emoţii, scalele 10–13 urmăresc abilitatea persoanei de a percepe şi interpreta corect emoţiile altora iar scalele 14–17 au în vedere abilitatea persoanei de a se confrunta cu emoţiile altora. Analiza factorială a itemilor a indicat că există trei dimensiuni ale inteligenţei emoţionale:

1. *Empatia* (factorul 1) se referă la abilitatea de a recunoaşte stările emoţionale ale celorlalţi şi de a arăta sensibilitate faţă de aceste emoţii; coeficientul de consistenţă internă pentru autoevaluare este $\alpha = 0,83$ iar cel pentru interevaluare este $\alpha = 0,92$;

2. *Autonomia* (factorul 2) se referă la cogniţiile şi comportamentele autonome şi automotivate; coeficientul de consistenţă internă pentru autoevaluare este $\alpha = 0,84$ iar cel pentru interevaluare este $\alpha = 0,90$;

3. *Controlul emoţional* (factorul 3) se referă la păstrarea calmului şi a unui nivel înalt de performanţă sub influenţa factorilor de stres; coeficientul de consistenţă internă pentru autoevaluare este $\alpha = 0,69$ iar cel pentru interevaluare este $\alpha = 0,81$ (Van Der Zee, Thijs, 2002, pp. 109–113).

2.14. Bateria de teste pentru aflarea profilului inteligenţei emoţionale –BTPIE

În anul 2003, Robert Wood şi Harry Tolley au creat o baterie de teste pentru evaluarea nivelului de dezvoltare al fiecărei componente a inteligenţei emoţionale şi realizarea unui profilul a acesteia – BTPIE publicată în propria lor carte – *Test Your Emotional Intelligence*. BTPIE conţine exemple de întrebări folosite de obicei în testele de evaluare a inteligenţei emoţionale care au fost formulate cu scopul ca o persoană, prin autoaplicarea lor, să-şi poată determina singură propriul profil al inteligenţei emoţionale. Este alcătuită din cinci serii de teste, fiecare vizând câte o componentă a inteligenţei emoţionale (tabelul 2.13.).

- *Conştiinţa de sine* – bateria cuprinde şase teste a câte şase itemi, fiecare item având câte trei variante de răspuns, dintre care subiectul o alege pe cea mai potrivită lui;

• *Autoreglarea* – bateria conţine patru teste a câte şase itemi, fiecare item având trei variante de răspuns dintre care subiectul alege pe cea care i se potriveşte cel mai bine;

• *Motivaţia* – bateria cuprinde patru teste, fiecare test având şase itemi cu câte trei variante de răspuns din care subiectul alege varianta cea mai potrivită lui;

• *Empatia* – bateria cuprinde patru teste, fiecare test având câte şase itemi cu trei variante de răspuns din care se alege varianta cea mai potrivită subiectului;

• *Abilităţile sociale* – bateria conţine trei teste a câte şase itemi, fiecare cu câte trei variante de răspuns dintre care subiectul o alege pe cea mai potrivită lui (Wood, Tolley, 2003, pp. 14–15).

Tabelul 2.13.

Bateria de teste pentru aflarea profilului inteligenţei emoţionale – BTPIE

Componentă	Itemi caracteristici
Conştiinţa de sine	Un prieten vă spune că sunteţi bolnav şi vă îndeamnă să mergeţi la medic. Cum reacţionaţi? • Sunteţi de acord, spuneţi că este cel mai bine şi că nu prea v-aţi simţit bine. (3) • Spuneţi că vă veţi duce, dar că nu vă aşteptaţi să rezolvaţi ceva. (2) • Il întrebaţi ce rost arte să vă duceţi, când medicul nu face altceva decât să spună aceleaşi lucruri şi să vă dea nişte pastile. (1)
Autoreglarea	In timpul unei şedinţe aveţi o ceartă cu cineva. După aceea, sunteţi supărat. Ce faceţi? • Telefonaţi imediat persoanei şi lămuriţi problema dând lucrurile pe faţă. (1) • Vă exprimaţi în scris motivul supărării. (2) • Aşteptaţi până la prima întâlnire cu persoana şi lămuriţi problema discutând pe faţă. (3)
Motivaţia	Aţi muncit din greu ca să vă atingeţi ţintele şi aflaţi că le-aţi depăşit chiar. Cum reacţionaţi? • Vă bucuraţi, apoi vă aşezaţi şi vă odihniţi pe lauri. (1) • Pe baza reuşitei, vă propuneţi câteva scopuri noi. (3) • Vă continuaţi eforturile pentru ca rezultatele dumneavoastră să nu coboare de la nivelul pe care vi l-aţi stabilit. (2)
Empatia	Sunteţi rugat să transmiteţi unui coleg o neaşteptată veste proastă de natură personală. Cum reacţionaţi? • Rezolvaţi cât de repede puteţi – mergeţi la coleg şi îi spuneţi direct vestea cea proastă. (1) • Amânaţi să-i spuneţi, încercând să convingeţi pe altcineva să o facă în locul dumneavoastră. (2) • Mergeţi direct la coleg şi îi comunicaţi vestea cu cât mai multă grijă, apoi îi oferiţi sprijinul dumneavoastră. (3)
Abilităţile sociale	Bănuiţi că o persoană apropiată nu este mulţumită de ceva ce aţi făcut, dar, când o întrebaţi ce părere are, vă răspunde: „Este în regulă". Ce faceţi? • Luaţi de bun ceea ce v-a spus – că totul este în ordine. (2) • Aşteptaţi până găsiţi un moment potrivit şi îndemnaţi persoana să vă spună deschis ce simte. (1) • Presupuneţi că persoana preferă să nu vă spună despre ce este vorba – îi respectaţi poziţia referitor la această problemă. (3)

Din păcate autorii nu prezintă şi studii care să certifice calităţile psihometrice ale bateriei de teste pentru evaluarea nivelului de dezvoltare al fiecărei componente a inteligenţei emoţionale şi realizarea unui profilul a acesteia.

2.15. Emotional Intelligence Scale – EIS

Emotional Intelligence Scale a fost elaborată în anul 2002 de C. S. Wong şi K. Law şi revizuită apoi de aceştia în 2004. Scala a fost dezvoltată pornind de la modelul în patru ramuri privind inteligenţa emoţională (Mayer, Caruso, Salovey, 1999) şi constă

din două părţi. Prima conţine 20 de scenarii posibile şi subiecţii sunt solicitaţi să aleagă răspunsul care reflectă cel mai bine propria reacţie la situaţia dată. Cea de a doua parte conţine 20 de perechi de aptitudini şi subiecţii sunt solicitaţi să aleagă una dintre cele două, care li se potriveşte cel mai bine. EIS a fost testată pe muncitorii chinezi din Hong Kong iar rezultatele au indicat că nivelul inteligenţei emoţionale al muncitorilor prezicea: • rezultatele muncii lor, • performanţa, • satisfacţia acestora (Wong, Law, 2002; Law, Wong, Song, 2004).

Aceste descoperiri vizează muncitorii a căror ocupaţii implică nevoia de a descrie emoţiile ca parte din rolul slujbei respective.

În anul 2004, autorii menţionaţi au folosit un grup de manageri şi doi directori din Hong Kong pentru a genera itemi ce au fost apoi evaluaţi folosind un eşantion de 470 de muncitori dintr-un hotel şi pe 326 de studenţi. Rezultatele au indicat o consistenţă internă de 0,83 iar coeficientul alpha Cronbach pentru cele patru ramuri ale inteligenţei emoţionale a fost la graniţă, având valori între 0,51 şi 0,63. Ca urmare, Emotional Intelligence Scale este mai potrivită pentru evaluarea inteligenţei emoţionale generale şi nu pe fiecare componentă a acesteia (Foo, Elfenbein, Tan, Aik, 2004, pp. 417–418).

2.16. Chestionarul EmIn

Chestionarul EmIn a fost elaborat de D. B. Lyusin (2004) din necesitatea existenţei unei metode valide de evaluare a inteligenţei emoţionale (pentru populaţia rusească) şi din dorinţa de a se obţine date despre structura acesteia, precum şi despre legăturile componentelor sale cu personalitatea şi cu variabilele cognitive (Lyusin, 2006, p. 58).

Prima versiune a acestui chestionar a cuprins 67 de afirmaţii, fiecare fiind asociată cu o anumită componentă abstractă a inteligenţei emoţionale şi a fost prezentată sub forma unei scale de tip Lickert, cu următoarele variante de răspuns: „total dezacord", „dezacord", „acord" şi „total de acord". Acestei versiuni i s-a adăugat o scală de dezirabilitate socială formată din 13 itemi deoarece s-a pornit de la prezumţia că subiecţii ar putea să distorsioneze rezultatele dorind să se prezinte într-o manieră favorabilă. Chestionarul rezultat a fost aplicat la 84 de subiecţi iar datele au constituit obiectul unei analize factoriale. Pe baza acestei analize factoriale şi a datelor privind proprietăţile psihometrice ale scalelor şi ale itemilor, au fost elaborate a doua şi apoi a treia versiune a chestionarului. Aceste variante au fost aplicate la 113, respectiv, 216 subiecţi iar datele au fost procesate asemănător ca în cazul primei versiuni (Lyusin, Mariutina, Stepanova, 2004, Lyusin, 2004, apud Lyusin, 2006, p. 60).

Varianta finală a chestionarul EmIn este format din 40 de itemi şi cuprinde două scale – interpersonalitate şi intrapersonalitate (tabelul 2.14.) – fiecare având în componenţă câte trei subscale. Această variantă nu include scala de dezirabilitate socială care a fost scoasă deoarece nu a corelat semnificativ cu nici una din celelate scale şi subscale iar scorurile subiecţilor au fost mici. Punctele pentru cele două scale se calculează însumând punctele subscalelor corespondente acestora.

Tabelul 2.14.

EI interpersonal şi EI intrapersonal

INTELIGENŢĂ EMOŢIONALĂ INTERPERSONALĂ	INTELIGENŢĂ EMOŢIONALĂ INTRAPERSONALĂ
1. Recunoaşterea nonverbală intuitivă a emoţiilor celorlalţi - abilitatea de a înţelege starea emoţională a unei persoane fără ajutorul cuvintelor şi fără a se baza pe manifestările externe ale emoţiilor;	*1. Conştiinţa propriilor emoţii* – abilitatea unei persoane de a-şi percepe propriile emoţii: de a le recunoaşte şi a le identifica, de a le înţelege cauzele şi de a fi capabilă să le descrie verbal;
2. Recunoaşterea expresiei emoţionale a celorlaţi - abilitatea de a identifica starea emoţională a celorlalţi prin intermediul expresiei faciale, a timbrului vocal şi a comportamentului;	*2. Managementul propriilor emoţii* – abilitatea unei persoane de a-şi dirija propriile emoţii, de a-şi induce emoţii dezirabile şi de-a le stăpâni pe cele indezirabile;
3. Managementul emoţiilor celorlalţi - abilitatea de a provoca în ceilalţi emoţiile dorite şi de a reduce intensitatea celor indezirabile.	*3. Controlul expresiei emoţionale* – abilitatea unei persoane de a-şi autocontrola manifestările emoţiilor.

În urma analizării corelaţiilor dintre scalele chestionarului a rezultat faptul că acesta dispune de validitate internă. Fiecare subscală corelează semnificativ cu scala principală din care face parte. Subscalele corelează şi una cu cealaltă, deşi această corelaţie nu este foarte mare. Corelaţia dintre scalele interpersonalitate şi intrapersonalitate este mică (0,275), ceea ce indică faptul că, asociate unele cu altele, componentele inteligenţei emoţionale interpersonale şi ale celei intrapersonale, rămân independente. Majoritatea scalelor au o fiabilitate satisfăcătoare, dar validitatea chestionarului poate fi confirmată doar pe baza analizei de conţinut a afirmaţiilor şi pe baza rezultatelor analizei factoriale. Ca urmare, chestionarul EmIn măsoară anumite proprietăţi psiholgice care au legătură cu trăsăturile de personalitate, dar care nu sunt echivalente cu acestea ceea ce susţine ideea că inteligenţa emoţională este un construct mixt (Lyusin, 2006, pp. 60–67).

CAPITOLUL 3:
Dezvoltarea inteligenţei emoţionale

3.1. Direcţii de cercetare privind dezvoltarea inteligenţei emoţionale

Odată cu introducerea conceptului de inteligenţă emoţională şi cu dezvoltarea sa teoretică, interesul s-a mutat înspre relaţia dintre inteligenţă emoţională şi diferite aspecte ale vieţii psihice şi implicaţiile ei în viaţa cotidiană. Susţinătorii inteligenţei emoţionale argumentau că abilităţile emoţionale au un rol important în aproape toate compartimentele vieţii unei persoane – de la succesul în carieră şi până la a fi plăcută de ceilalţi.

Cercetările privind inteligenţa emoţională s-au axat în special pe relaţia dintre aceasta şi inteligenţa academică, respectiv performanţa şcolară. Studiile au urmărit obţinerea unui răspuns la întrebarea „este inteligenţa emoţională în măsură să influenţeze performanţa şcolară şi în ce mod?". În această problemă nu s-a ajuns încă la un consens, studiile, deşi realizate pe eşantioane semnificative statistic, nu sunt foarte numeroase.

Având în vedere componentele inteligenţei emoţionale atribuite de principalii teoreticieni, e lesne de înţeles şi interesul pentru studierea relaţiei dintre aceasta şi comportament. Au fost investigate astfel posibile influenţe ale inteligenţei emoţionale asupra devianţei, sau corelaţia dintre inteligenţă emoţională şi adoptarea unor comportamente de risc. Inteligenţa emoţională a fost analizată în raport cu spaţiul personal, cu satisfacţia privind propria viaţă, precum şi cu relaţiile interpersonale. O importantă direcţie de cercetare a avut ca obiectiv legătura dintre inteligenţa emoţională şi cariera profesională, precum şi comportamentul organizaţional, respectiv competenţele manageriale şi de leadership. Există studii, puţine la număr, care au urmărit relaţia dintre inteligenţa emoţională şi tulburarea de personalitate de tip Borderline.

3.1.1. Inteligenţa emoţională şi performanţa academică

Concluziile studiilor privind inteligenţa emoţională şi performanţa academică sunt divergente. Există cercetării care susţin ideea că inteligenţa emoţională este predictivă începând de la clasele şcolare cu rezolvarea de probleme (Ashkanasy, Dasborough, 2003; Barchard, 2003; Brackett, Mayer, 2003; Lam, Kirby, 2002). În majoritatea studiilor s-au consemnat diferenţe din punct de vedere al rezultatelor şcolare între elevii cu inteligenţă emoţională mare şi cei cu niveluri scăzute, dar inteligenţa emoţională corelează cu notele sau calificativele şcolare la niveluri de doar $r = 0,20$ până la $r = 0,25$ (Mayer, Salovey, Caruso, 2004, p. 206)

Într-un studiu efectuat de R. T. Boone şi R. DiGiuseppe (2002) vizând relaţia dintre inteligenţa emoţională şi performanţele academice ce presupun în mod explicit inteligenţa emoţională s-a găsit o corelaţie mai puternică. Au fost cuprinşi 90 de studenţi laureaţi, care se formau în cadrul şcolilor sau a programelor psihologice. Rezultatele au fost peste medie, comparate fiind cu cele standard. Cele mai mari scoruri s-au obţinut în aria de experimentare a emoţiilor. Mai mult, scorurile înalte la inteligenţă emoţională corelau semnificativ cu acele calificative care erau mai mari (Boone, DiGiuseppe, 2002, apud Mayer, Salovey, Caruso, 2004, p. 206).

K. V. Petrides, N. Frederickson, A. Furnham au abordat relaţia dintre inteligenţa emoţională şi performanţa academică, respectiv comportamentul deviant în mediul şcolar. Autorii studiului au folosit TEIQue (Trait Emotional Intelligence Questionnaire), care evaluează inteligenţa emoţională ca şi construct de personalitate, mai degrabă decât ca aptitudine mentală. Chestionarul a fost aplicat unui număr de 901 elevi de gimnaziu, iar alături de acest chestionar s-au mai aplicat EPQ-ul şi un test de raţionament verbal, pe care autorii l-au considerat reprezentativ pentru măsurarea coeficientului de inteligenţă (IQ). Au mai fost vizate calificativele obţinute de elevi, în baza standardului naţional de evaluare din Marea Britanie, numărul de absenţe motivate, respectiv nemotivate şi numărul de exmatriculări, în cazul fiecărui elev.

Rezultatele studiului au relevat o *„interacţiune biliniară între IQ şi inteligenţa emoţională, efectele inteligenţei emoţionale asupra performanţei academice variind ca o funcţie liniară a scorurilor IQ"* (Petrides, Frederickson, Furnham, 2004, p. 287). Inteligenţa emoţională a facilitat performanţa academică în mai mare măsură în cazul elevilor cu scoruri IQ mai mici, comparativ cu cei cu scoruri IQ mai mari. În grupul celor cu IQ mic, cei cu scoruri mai mari la chestionarul de inteligenţă emoţională au avut rezultate mai bune decât cei cu scoruri mici la inteligenţă emoţională. În grupul celor cu IQ peste medie, lucrurile au stat exact invers, fără însă ca diferenţa să fie semnificativă statistic. Autorii au explicat şi modul în care inteligenţa emoţională mediază relaţia dintre inteligenţă şi performanţa academică (figura 3.1.).

Figura prezentată ilustrează procesul prin care inteligenţa emoţională ar putea modera relaţia dintre abilitatea cognitivă şi performanţa academică. Ea face referire exclusiv la elevii cu o inteligenţă emoţională scăzută, deoarece inteligenţa emoţională nu pare a avea o influenţă evidentă asupra performanţei elevilor cu un IQ ridicat. In contrast, pentru elevii cu un IQ scăzut, care s-ar putea afla sub presiune datorită diferenţelor dintre abilităţile lor şi cerinţele educaţionale, inteligenţa emoţională ridicată constituie un avantaj în îmbunătăţirea performanţei, ajutându-i să facă faţă mult mai uşor stărilor de stres emoţional şi anxietate.

Elevii cu IQ mic se află într-un mediu solicitant din punct de vedere intelectual care îi suprasolicită atât cognitiv, cât şi emoţional. Cei care au inteligenţă emoţională mai mare sunt mai capabili să facă faţă stresului şi au relaţii sociale numeroase, ca urmare, impactul negativ al presiunii exercitate asupra performanţei academice se diminuează. Acest lucru are repercusiuni pozitive asupra calificativelor sau notelor obţinute. Din contră, elevii cu inteligenţă emoţională scăzută sunt incapabili să facă faţă în mod eficient presiunii psihologice exercitate de un mediu şcolar solicitant, lucru datorat abilităţilor sociale şi de reglare a emoţiilor reduse. Acest lucru se reflectă implicit şi în calificativele şcolare obţinute (idem, p. 289).

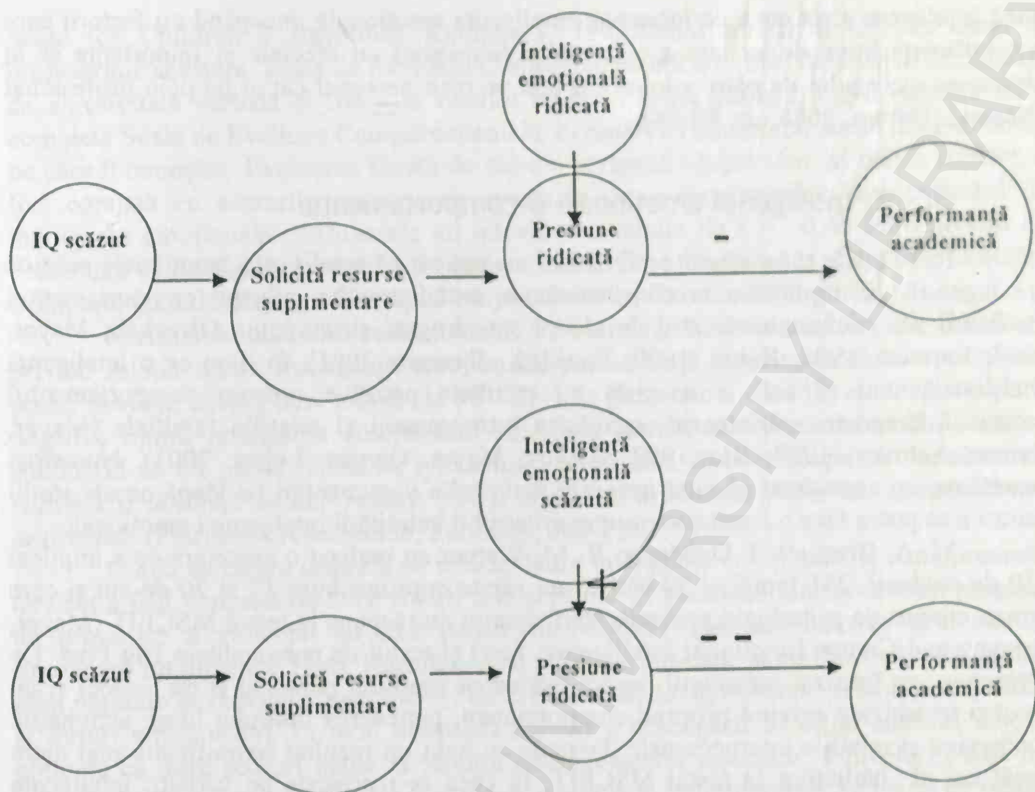


Fig. 3.1. Rolul moderator al inteligenței emoționale asupra realizărilor școlare (Petrides, Frederickson, Furnham, 2004, p. 288)

În ceea ce privește relația dintre nivelul de dezvoltare al inteligenței emoționale și preferința adolescentului pentru un anumit stil de învățare, am realizat o cercetare împreună cu M. M. Dihoru în care au fost implicați 120 de adolescenți, elevi în clasele a IX-a și a XI-a, de la profil uman, real, industrial și SAM în număr egal, respectiv 30. Acestora li s-a solicitat să completeze individual următoarele probe: bateria de teste pentru evaluarea nivelului de dezvoltare al fiecărei componente a inteligenței emoționale și realizarea profilului inteligenței emoționale – BTPIE (Wood, Tolley, 2003), testul pentru evaluarea inteligenței emoționale – TIE (Goleman, 1995, adaptat de Roco, 2001), testul pentru măsurarea coeficientului emoțional prin intermediul comportamentului – TQE (Segal, 1997) și scala inteligenței emoționale – SIE (Schutte et al., 1998), chestionarul stilurilor de învățare – CHM (Honey și Mumford), chestionarul pentru aflarea stilurilor de învățare – CSI (Niculescu, 2000) și chestionarul pentru determinarea stilului de învățare – CSIV (Vecchi, 1998). Rezultatele obținute indică faptul că preferința adolescentului pentru stilul de învățare reflexiv este influențată de nivelul de dezvoltare al anumitor componente ale inteligenței emoționale din modelul Wood și Tolley, astfel: autoreglarea → $r = 0{,}21$, $p = 0{,}01$ și empatia → $r = 0{,}47$, $p < 0{,}01$. Această cercetare nu aduce informații de specialitate originale în ceea ce privește conceptul de inteligență emoțională dar poate fi importantă pentru cercetările ulterioare privind o mai

bună înțelegere a tot ceea ce înseamnă inteligența emoțională, începând cu factorii care pot influența buna dezvoltare a acesteia și terminând cu efectele și importanța ei în obținerea succesului de către adolescent atât pe plan personal cât și pe plan profesional (Năstasă, Dihoru, 2008, pp. 80-84).

3.1.2. Inteligența emoțională și comportamentul

Rezultatele unor studii preliminarii au indicat că inteligența emoțională scăzută are legătură cu implicarea în comportamente autodistructive precum comportamentul inadecvat sau violent, consumul de alcool sau droguri și/sau tutun (Brackett, Mayer, 2003; Formica, 1998; Rubin, 1999; Trinidad, Jhonson, 2001), în timp ce o inteligență emoțională mai ridicată e asociată cu rezultate pozitive precum comportamentul prosocial, dragostea părintească, egalitatea între semeni și relațiile familiale (Mayer, Caruso, Salovey, 1999; Rice,1999 Salovey, Mayer, Caruso, Lopes, 2001). Numeroși cercetători au considerat că sunt necesare mai multe documentări pe lângă aceste studii pentru a se putea face o constatare asupra criteriului validității inteligenței emoționale.

M. A. Brackett, J. D. Mayer, R. M. Warner au realizat o cercetare ce a implicat 330 de studenți, 241 femei și 89 bărbați cu vârste cuprinse între 17 și 20 de ani și care urmau cursuri de psihologie generală. Participanții au răspuns la testul MSCEIT (Mayer, Salovey and Caruso Emotional Intelligence Test) și testul de personalitate Big Five. De asemenea, au furnizat informații despre evaluarea spațiului personal (Life Space) și au făcut o ierarhizare privind propriul comportament, petrecerea timpului liber, activitățile academice și relațiile interpersonale. Femeile au avut un rezultat semnificativ mai mare decât cel al bărbaților la testul MSCEIT. În ceea ce-i privește pe bărbați, inteligența emoțională a avut un mai mare grad de prezicere – rezultatele la MSCEIT au fost mai scăzute în mod semnificativ indicând inabilitatea lor de a sesiza sentimentele și de a se folosi de ele pentru a ușura învățarea. Inteligența emoțională a acestora a fost asociată cu rezultate negative, incluzând consumul de alcool, comportamentul deviant și relațiile distante cu prietenii. Constatările au rămas semnificative chiar și după ce s-au făcut statistici de control ale scorurilor de la Big Five și reușitele academice. În concluzie, inteligența emoțională a fost asociată în mod evident cu neadaptare și comportamente negative la bărbați dar nu și la femei (Brackett, Mayer, Warner, 2004, p. 1387).

3.1.2.1. Inteligența emoțională și comportamentul deviant

Spre deosebire de cercetările privind inteligența emoțională și performanța academică, studiile vizând asocierea dintre inteligența emoțională și comportamentul deviant au relevat un pattern unic și consistent, în sensul că inteligența emoțională variază invers cu actele de violență din școli și abuzul de droguri (Rubin, 1999; Trinidad, Johnson, 2002). Concluziile studiilor au prezentat același pattern indiferent de tipul de instrument de măsurare utilizat pentru inteligența emoțională, sau de abordarea teoretică a inteligenței emoționale de la care au pornit autorii cercetărilor.

Unul dintre cele mai relevante studii în acest sens este cel realizat de M. M. Rubin. Aceasta a aplicat MEIS-ul (Multifactor Emotional Intelligence Scale) și Scala de Evaluare Comportamentală, versiunea pentru copii (Behavioral Assessment

Scale for Children – Reynolds, Kamphaus, 1992) unui număr de 50 de elevi şi profesorilor acestora. Scala de Evaluare Comportamentală are rolul de a identifica gradul de agresivitate verbală şi fizică în mediul şcolar. Fiecare subiect a avut sarcina de a completa Scala de Evaluare Comportamentală, în raport cu comportamentul unui alt coleg pe care îl cunoştea. Evaluarea făcută de către o persoană asupra unui al doilea subiect, a fost corelată cu scorurile obţinute de acesta în urma răspunsurilor date la testul de inteligenţă emoţională. Rezultatele au relevat o corelaţie de r = –0,45 între nivelul de dezvoltare al inteligenţei emoţionale obţinut la MEIS şi rezultatul la Scala de Evaluare Comportamentală (Rubin, 1999, apud Mayer, Salovey, Caruso, 2004, p. 207).

Rezultatele studiului realizat de K.V. Petrides, N. Frederickson, A. Furnham, privind relaţia dintre inteligenţă emoţională, performanţă academică şi comportament şcolar deviant, asupra unui număr de 901 elevi de gimnaziu a scos în evidenţă corelaţia negativă dintre inteligenţa emoţională, absenţele nemotivate şi exmatriculări. Autorii subliniază că un *„nivel scăzut de eficacitate emoţională, în combinaţie cu impulsivitate ridicată şi abilităţi sociale reduse, pot fi implicate în diverse forme de comportament antisocial*” (Petrides, Frederickson, Furnham, 2004, p. 279).

O altă cercetare centrată pe relaţia dintre inteligenţă emoţională şi comportament deviant a fost realizată de D.G. Swift. Subiecţii, 59 de persoane incluse într-un program de prevenire a violenţei au fost testaţi cu MSCEIT (Mayer, Salovey and Caruso Emotional Intelligence Test). Rezultatele au relevat o corelaţie semnificativă între scoruri mici obţinute la *Percepţia emoţiilor* şi un nivel ridicat de agresivitate psihologică (insulte şi torturi emoţionale). În mod neaşteptat, Swift a descoperit în urma analizei datelor obţinute că între scoruri înalte la ramura *Managementul emoţiilor* şi niveluri înalte ale agresivităţii psihologice există de asemenea, o corelaţie semnificativă din punct de vedere statistic (Swift, 2002, apud Mayer, Salovey, Caruso, 2004, p. 207).

Pornind de la aceste studii, împreună cu R.I. Hosu am realizat o cercetare prin care ne-am propus identificarea existenţei unei relaţii între nivelul de dezvoltare al inteligenţei emoţionale şi agresivitatea la adolescenţi. În acest sens au fost implicaţi 120 de studenţi (74 de sex feminin şi 46 de sex masculin) din anul I de la următoarele specializări: IESC, Alimentaţie şi turism, Medicină şi Ştiinţe Economice. Au fost aplicate individual următoarele probe psihologice: bateria de teste pentru evaluarea nivelului de dezvoltare al fiecărei componente a inteligenţei emoţionale şi realizarea profilului inteligenţei emoţionale – BTPIE (Wood, Tolley, 2003), testul pentru evaluarea inteligenţei emoţionale – TIE (Goleman, 1995, adaptat de Roco, 2001), testul pentru măsurarea coeficientului emoţional prin intermediul comportamentului – TQE (Segal, 1997) şi scala inteligenţei emoţionale – SIE (Schutte et al., 1998), chestionarul de impulsivitate (Eysenck, Pearson, Easting, Allsopp, 1985, adaptat de Clinciu) şi testul de evaluare a agresivităţii – TEA. În urma prelucrării statistice a rezultatelor s-a constatat că la adolescentul cu vârsta cuprinsă între 18–20 de ani, nivelul de dezvoltare al inteligenţei emoţionale influenţează agresivitatea ($r = -0,20$, $p < 0,05$). Nivelul ridicat al autocontrolului îi determină pe adolescenţi să răspundă emoţional adecvat situaţiilor variate de viaţă. Autoreglarea constă tocmai în amânarea actului agresiv posibil aici şi acum, într-o activitate care să-i permită adolescentului eliberarea energiei negative fără a prejudicia integritatea fizică sau psihică a acestuia. Adolescentul cu un nivel ridicat al motivaţiei îşi va bloca sau amâna comportamentul agresiv şi va folosi energia psihică în detrimentul

atingerii scopurilor propuse. De asemenea, am constatat că există o relaţie direct proporţională între inteligenţa emoţională şi căutarea de aventură ($r = 0{,}21$, $p < 0{,}01$) şi invers proporţională între aceasta şi impulsivitate ($r = -0{,}20$, $p < 0{,}05$). Adolescentul cu un nivel ridicat al inteligenţei emoţionale, va fi mai puţin impulsiv, deoarece are un nivel ridicat al autocontrolului, acesta amânând impulsul în detrimentul luării unei decizii adecvate situaţiei. Aceste rezultate pot constituii un punct de plecare în iniţierea, proiectarea şi desfăşurarea unor programe centrate pe dezvoltarea inteligenţei emoţionale destinate adolescenţilor care vor avea repercusiuni pozitive asupra gestionării propriului comportament agresiv (Hosu, Năstasă, 2008, pp. 9–13).

În aceeaşi direcţie se înscrie şi studiul realizat în colaborare cu A. Aldea. Acesta urmăreşte identificarea relaţiei dintre inteligenţa emoţională şi comportamentul deviant în mediul şcolar. Astfel, au fost implicaţi 124 de adolescenţi, elevi în clasele a IX-a şi a XI-a, de sex feminin şi masculin. Includerea şi gruparea subiecţilor în cadrul lotului de cercetare s-a făcut în baza următoarelor criterii: media generală obţinută pe primul semestru, media la purtare, numărul total de absenţe şi numărul de absenţe nemotivate înregistrate pe primul semestru. Respectarea acestor criterii a dus la configurarea eşantionului în următoarele două grupuri distincte:

- un grup, denumit A, format din 62 de elevi cu medii generale peste 9, media la purtare 10 şi număr mic de absenţe (motivate şi/sau nemotivate);
- un grup, denumit B, format din 62 de elevi sancţionaţi disciplinar prin scăderea mediei la purtare, având număr mare de absenţe – mai ales nemotivate.

Subiecţilor le-au fost aplicate individual următoarele probe psihologice: bateria de teste pentru evaluarea nivelului de dezvoltare al fiecărei componente a inteligenţei emoţionale şi realizarea profilului inteligenţei emoţionale – BTPIE (Wood, Tolley, 2003), testul pentru evaluarea inteligenţei emoţionale – TIE (Goleman, 1995, adaptat de Roco, 2001), testul pentru măsurarea coeficientului emoţional prin intermediul comportamentului – TQE (Segal, 1997) şi scala inteligenţei emoţionale – SIE (Schutte et al., 1998).

Rezultatele cercetării au relevat faptul că inteligenţa emoţională corelează semnificativ cu elementele selectate ca obiectivând comportamentul deviant al elevilor în mediul şcolar ($r = 0{,}51$ cu media generală, $r = 0{,}27$ cu media la purtare, $r = -0{,}41$ cu numărul total de absenţe). De asemenea, s-a constatat că abilităţile sociale, empatia, motivaţia şi conştiinţa de sine corelează cel mai puternic cu un comportament deviant la elevi, spre deosebire de autoreglare care a corelat slab cu un singur element de obiectivare al comportamentului deviant, respectiv, numărul total de absenţe. Aceste rezultate sunt congruente cu cele ale studiilor anterioare ce au vizat relaţia dintre inteligenţă emoţională şi comportament deviant. Totuşi studiile efectuate asupra acestei relaţii transpuse în mediul şcolar sunt reduse, astfel că tema de cercetare reprezintă un teren propice pentru cercetări ulterioare care ar putea stabili eventuale legături de cauzalitate şi de determinare între elementele studiate (Năstasă, 2008, p. 101).

3.1.2.2. Inteligenţa emoţională şi comportamentul abuziv

M. L. Puglia, C. Strough, D. Carter şi M. Josef (2005) au realizat un studiu urmărind obţinerea mai multor informaţii privind funcţionarea emoţională a violatorilor prin evaluarea inteligenţei emoţionale. Au fost implicaţi 19 violatori (închişi pentru

violarea adulţilor sau a copiilor), 18 încarceraţi pentru alte infracţiuni decât violurile şi 19 subiecţi fără cazier. Aceştia au fost rugaţi să completeze subtestele privind ramurile Percepţie, Asimilare şi Management din cadrul testului MSCEIT (Puglia, Strough, Carter, Josef, 2005, p. 249). Această cercetare a avut ca punct de pornire numeroase studii care au demonstrat că violatorii manifestă deficienţe privind: • empatia (Fisher, Beech, Browne, 1999; Marshall, Hudson, Jones, Fernandez, 1995; Rice, Chaplin, Harris, Coutts, 1994; Scully, 1988), • percepţia emoţională (Lisak, Ivan, 1995; Malamuth, Brown, 1994; Marshall, Hudson, Jones, Fernandez, 1995; Scully,1988), • managementul emoţiilor negative (Bridges, Wilson, Gacono, 1998; Brown, Forth,1997) şi • relaţiile interpersonale (Bumby, Hansen, 1997; McKibben, Proulx, Lusignan, 1994; Overholser, Beck, 1986). Aceste deficienţe emoţionale par a fi asociate cu comiterea diverselor delictele (Grubin,1997; Ward, Louden, Hudson, Marshall, 1995) şi pot reprezenta un factor important în recidivare (Ward, Louden, Hudson, Marshall, 1995). Programele moderne care previn recidivarea violatorilor au şi o componentă afectivă ce are ca scop îmbunătăţirea: • empatiei (Marshall, 1996; Pithers,1994, 1999), • a controlului emoţional (Nagayama Hall; Roger, Masters, 1997) şi • a relaţiilor interpersonale (Hayes, Brownell, Barlow, 1983; Marshall,1999).

Hudson, Marshall, Wales, McDonald, Bakker, McLean (1993) au descoperit că violatorii şi pedofilii sunt semnificativ mai puţin sensibili în percepţia emoţiilor manifestată în fotografii cu feţe ţintă, masculine şi feminine, precum şi faptul că pedofilii sunt mai puţin exacţi în perceperea emoţiilor în cazul ambelor ţinte – adulţi şi copii.

In opoziţie, Fernandez, Marshall, Lightbody şi O'Sullivan (1999) au sugerat că abilităţile generale de percepere a emoţiilor şi empatia sunt normale în timp ce deficiturile lor privind empatia si percepţia se manifestă numai faţă de victimele lor sau faţă de cei care seamănă cu victimele respective. Aceşti autori au raportat că 61 de pedofili au fost capabili să perceapă emoţia şi să fie empatici cu un copil care a fost desfigurat într-un accident de maşină, dar au fost semnificativ mai puţin capabili să perceapă emoţiile şi să fie empatici cu un copil – victimă a unui abuz sexual. În plus, pedofilii au manifestat deficiturile lor cele mai mari privind empatia şi perceperea emoţiilor cu privire la propriile lor victime. Este neclar dacă violatorii manifestă deficituri în funcţionarea emoţională în general sau doar specifice agresiunii sau atacului. Moriarty, Stough, Tidmarsh, Eger şi Dennison (2001) au descoperit că 15 violatori au fost mai puţin precişi în legătură cu propriile sentimente şi au întâmpinat multe dificultăţi în identificarea lor, au fost mai agresivi şi mai puţin capabili să atenueze stările negative şi să prelungească stările pozitive. Aceste rezultate au sugerat ca violatorii tineri afişează un deficit în funcţionarea emoţională în general.

Rezultatele cercetării realizată de M. L. Puglia, C. Strough, J. D. Carter şi M. Josef au arătat că violatorii nu au o inteligenţă emoţională mai scăzută faţă de persoanele condamnate pentru altceva decât violurile şi nici faţă de subiecţii fără cazier (Puglia, Strough, Carter, Josef, 2005, p. 254). Această concluzie susţine sugestia că deficiturile emoţionale afişate de violatori sunt mai degrabă specifice circumstanţelor în care violurile sunt săvârşite (Fernandez, Marshall, Lightbody, O'Sullivan, 1999; Pithers, 1999).

Este important să se ia în considerare faptul că un nivel înalt al inteligenţei emoţionale poate fi folosit nu doar pentru scopuri altruiste, ci şi pentru scopuri malefice

(Giannini, Fellows, 1986; Howitt, 1995; Pithers, 1999; Salovey, Bendell, Detweiler, Mayer, 2000). Astfel, constatările studiului lui Puglia şi colaboratorii sprijină posibilitatea faptului că unii violatori pot utiliza inteligenţa emoţională ca să manipuleze potenţialele victime şi că este posibil ca programele de prevenire a recidivării să dezvolte această capacitate a violatorilor (Puglia, Strough, Carter, Josef, 2005, p. 255).

Constatarea faptului că, prizonierii condamnaţi pentru alte infracţiuni decât violul au obţinut punctajele cele mai scăzute dintre cele trei grupuri, este în concordanţă cu studiile precedente în care inteligenţa emoţională a criminalilor condamnaţi a fost raportată ca fiind mai scăzută decât a subiecţilor fără cazier (BarOn, 1997; Smith, 2001). Evaluarea inteligenţei emoţionale este utilă în măsurarea deficienţelor emoţionale ale violatorilor şi poate fi folosită şi în determinarea progresului în timpul terapiei acestora, deoarece se crede ca inteligenţa emoţională poate fi îmbunătăţită prin educaţie (Goleman, 1996; Mayer, Salovey, 1997; Mayer, Caruso, Salovey, 2000). Evaluarea inteligenţei emoţionale ar putea fi folosită şi pentru identificarea persoanelor predispuse la săvârşirea repetată a unor infracţiuni (Smith, 2001, apud Puglia, Strough, Carter, Josef, 2005, p. 256).

3.1.2.3. Inteligenţa emoţională şi comportamentul autodistructiv

Există cercetări empirice care au arătat că inteligenţa emoţională ridicată este asociată cu scăderea agresivităţii adolescenţilor şi consumului acestora de alcool şi tutun (Rubin, 1999; Trinidad, Johnson, 2002). Pornind de la această idee, D. R. Trinidad, J. B. Unger, C-P. Chou, A. Johnson (2005) au realizat un studiu în care au implicat 416 elevi cu media de vârstă de 11,3 ani şi de etnii diverse (32% latini, 29% asiatici / din insulele Pacificului, 13% albi, 19% multietnici şi 6% alţii). Aceştia au fost rugaţi să completeze:

a. 160 de itemi pentru evaluarea factorilor de risc privind fumatul;

b. scala AMEIS (Multifactor Emotional Intelligence Scale, Adolescent Version) pentru evaluarea inteligenţei emoţionale a adolescenţilor;

c. scala AHIMSA (Acculturation, Habits and Interests Multicultural Scale) pentru măsurarea aculturaţiei;

d. o scală cu 8 variabile pentru indicarea nivelului de percepere a consecinţelor sociale negative ale fumatului (PSC).

Rezultatele obţinute indică faptul că adolescenţii care adoptă un stil de viaţă specific americanilor (folosirea cu precădere a limbii engleze, mâncarea produselor americane tradiţionale şi celebrarea sărbătorilor) şi a căror inteligenţă emoţională este ridicată percep mai multe consecinţe sociale negative ale fumatului. În contrast, adolescenţii care au adoptat acelaşi stil de viaţă dar a căror inteligenţă emoţională este scăzută nu au fost atât de sensibili la consecinţele sociale ale fumatului. În plus, încercările adolescenţilor de a se conforma culturii americane poate conduce la creşterea stresului dar care poate fi temperată de inteligenţa emoţională ridicată (Trinidad, Unger, Chou, Johnson, 2005, pp. 1698–1701). Această cercetare subliniază rolul protector al inteligenţei emoţionale împotriva intenţiei de a fuma a adolescenţilor. Inteligenţa emoţională poate fi îmbunătăţită (Mayer, Salovey, Caruso, 1997) şi ca urmare poate ajuta la diminuarea obiceiurilor adolescentine privind fumatul. Dacă programelor de prevenire

a fumatului li se adaugă o componentă ce vizează dezvoltarea inteligenței emoționale, acestea își cresc eficacitatea, în special pentru adolescenții care s-au conformat culturii americane, mai ales că dinamica populației din SUA se schimbă rapid (Trinidad, Unger, Chou, Johnson, 2005, p. 1702).

3.1.3. Inteligența emoțională și Life Space

John D. Mayer, David R. Caruso, Peter Salovey (1999) au împrumutat termenul de „Life Space" de la Lewin (1936, 1951), l-au redefinit ca termen aparținând mediului extern și l-au divizat în următoarele patru mari părți:

- ✓ baze biologie: înălțime, greutate, sănătate fizică;
- ✓ elemente situaționale: diversele obiecte avute în proprietate (îmbrăcăminte și tablouri);
- ✓ situații de interacțiune: îngrijirea de sine, activități cu prietenii;
- ✓ grupuri de apartenență: practicarea unor sporturi de echipă (Mayer, Caruso, Salovey, 1999, apud Brackett, Mayer, Warner, 2004, pp. 1389–1390).

În anul 1998, S. Formica a realizat un studiu corelând rezultatele de la scala MEIS (Multifactor Emotional Intelligence Scale) cu dimensiunile ambientale. Rezultatele au indicat că inteligența emoțională este asociată pozitiv cu notarea propriilor speranțe și/sau emoții într-un jurnal intim și cu păstrarea în apropiere a fotografiilor celor dragi. Ea corelează negativ cu evaluarea controlului asupra rațiunii → urmarea unor cursuri de inginerie, matematică și informatică, dar și cu un comportamentul distructiv → consumul de droguri și alcool, comercializarea drogurilor, angajarea în acte de vandalism (Formica, 1998, apud Brackett, Mayer, Warner, 2004, p. 1390).

Brackett (2001) a extins ambele cercetări, utilizând CSLSS (College Student Life Space Scale) iar rezultatele au fost semnificative și credibile în toate cele patru domenii. Ele au furnizat o bogată descriere a vieții de zi cu zi a studenților inclusiv îngrijirea de sine, planificarea timpului liber, activitățile academice și relațiile interpersonale. Intelectul a fost relaționat cu evaluarea unui mod de viață introspectiv (timpul petrecut meditând la ce să scrie în jurnal) și cu preferința pentru un stil de viață mai dezordonat (numărul de parteneri sexuali, vârsta la care a avut loc primul contact sexual). Amabilitatea a corelat negativ cu evaluarea comportamentului deviant (numărul de lupte fizice și a vandalizărilor). Conștiinciozitatea a fost relaționată cu un stil de viață studios (timpul petrecut pentru învățare, timp petrecut la bibliotecă) iar nevroza a corelat cu un mediu izolat (lipsa prietenilor, petrecerea weekend-urilor în singurătate) (Brackett, 2001, apud Brackett, Mayer, Warner, 2004, p. 1390).

Pornind de la aceste cercetări, M. A. Brackett, J. D. Mayer, R. M. Warner au realizat un studiu în care au analizat relațiile dintre MSCEIT (Mayer, Salovey and Caruso Emotional Intelligence Test) și CSLSS (College Student Life Space Scale). Scalele Life Space au furnizat, în primul rând informații despre cum se exprimă inteligența emoțională în viața oamenilor. Astfel, bărbații cu inteligență emoțională scăzută pot avea mari probleme în stabilirea relațiilor sociale și/sau în menținerea la un nivel calitativ al acestora și se pot implica în diverse comportamente dăunătoare cum ar fi: folosirea drogurilor ilegale, consumul excesiv de alcool și angajarea în comportamente deviante. Rezultatele

susțin corelațiile dintre inteligența emoțională scăzută și cantitățile mari de alcool consumat, folosirea drogurilor ilegale și implicarea în comportamente deviante (Brackett, Mayer, 2003; Formica, 1998; Rubin, 1999; Trinidad și Johnson, 2001). În final, acest studiu a subliniat importanța examinării relațiilor dintre inteligența emoțională și criteriile externe separate la bărbați și femei. Au fost mai multe corelații, semnificative statistic, pentru bărbați decât pentru femei deși mărimea eșantionului masculin a fost substanțial mai mică decât cea a eșantionului feminin. Există cercetări care demonstrează de ce inteligența emoțională e mai ridicată la femei decât la bărbați (Hall, 1978, 1984; Rosenthal, Hall, DiMatteo, Rogers, Archer, 1979). Femeile au capacitatea de a intui anumite sentimente numai din expresia feței sau elemente non-verbale. Cercetările indică faptul că femeile poartă discuții mai deschise cu fetele lor, cu detalii și chiar exprimă anumite sentimente, în timp ce băieților le oferă explicații sumare. În discuțiile cu propriile fiice, mamele folosesc expresii ale feței mult mai vivace, pe care fetele le asimilează și de aceea ele recunosc mai ușor sentimentul exprimat de o anume expresie (Brody, 1985, apud Brackett, Mayer, Warner, 2004, p. 1399). Mai mult, cercetări recente arată că zona cerebrală rezervată emoțiilor ar putea fi mai mare la femei decât la bărbați, ceea ce ar putea explica rezultatele atât de diferite ale bărbaților față de cele ale femeilor la testele de inteligență emoțională (Gur, Gunning-Dixon, Bilker, Gur, 2002, apud Brackett, Mayer, Warner, 2004, p. 1399).

În anul 2007, în colaborare cu A. O. Căciuloiu am realizat un studiu care urmărea identificarea unei relații între inteligența emoțională și stima de sine la adolescenți. Astfel, au fost implicați 131 de adolescenți, elevi din clasele a IX-a și a X-a, 86 dintre aceștia la profilul real (matematică-informatică) și 45 la profilul uman (socio-uman, limbi moderne intensiv). Subiecților li s-a solicitat să completeze individual o baterie de probe psihologice care a cuprins: testul pentru evaluarea inteligenței emoționale – TIE (Goleman, 1995, adaptat de Roco, 2001), testul pentru măsurarea coeficientului emoțional prin intermediul comportamentului – TQE (Segal, 1997), scala inteligenței emoționale – SIE (Schutte et al., 1998), chestionarul de percepere de sine – PS (Clinciu, 2003), inventarul de stimă de sine socială (Lawson, Marshall, McGraph, 1979) chestionarul de stimă de sine – SS (Rosenberg, 1965) și chestionarul de stimă de sine – AS (Scwartzer-Jerusalem). Rezultatele obținute demonstrează că există o corelație pozitivă și semnificativă între nivelul de dezvoltare al inteligenței emoționale și stima de sine a adolescenților ($r = 0{,}458 \quad p = 0{,}01$). Adolescentul al cărui nivel de dezvoltare al inteligenței emoționale este ridicat are o imagine mai critică și evident mai echilibrată asupra propriei persoane și ca urmare, are o stimă de sine realistă și pozitivă. De asemenea, un adolescent care are o bună capacitate de a-și recunoaște propriile emoții și pe cele ale altora, se poate motiva să depășească greutățile din viața de zi cu zi ce pot produce daune propriei stime de sine (Năstasă, 2007, pp. 278–282).

3.1.4. Inteligența emoțională și satisfacția privind propria viață

Un număr mare de studii au explorat relația dintre inteligența emoțională și satisfacția privind propria viață prin autoraportare și instrumente performante, descoperind dovada faptului că inteligența emoțională este un important predictor pentru rezultatele vieții reale (Charbonneu, Nicol, 2002; Ciarrochi, Deane, Anderson, 2002).

J. M. A. Landa, E. Lopez-Zafra, R. Martinez de Antoñana și M. Pulido, (2006) au realizat un studiu care analizează relația dintre inteligența emoțională și satisfacția privind propria viață în cazul cadrelor didactice universitare. Au implicat 52 de profesori de la o Universitate din Spania (30 de bărbați și 22 de femei) cu vârste cuprinse între 25 și 55. În ceea ce privește statutul civil, 32 participanți – căsătoriți și 20 – celibatari. Având în vedere viața profesională, există următoarele categorii: 15 participanți predau de 1–5 ani, 24 de participanți predau de 6–10 ani, 10 participanți predau de 11–15 ani și 2 participanți predau de mai mult de 15 ani. Dintre aceștia 20 sunt profesori universitari și 32 asistenți. În primul rând fiecare participant a completat Life Satisfaction Scale – SWLS (Diener, Emmons, Larsen, Griffin, 1985) pentru a evita influența propriilor răspunsuri de la această scală asupra răspunsurilor la celelalte scale. Apoi subiecții au completat: Work Satisfaction Scale – JWS (Grajales, Araya, 2001), Positive and negative-affect scale – PNA (Warr, Barter, Brownbrigde, 1983), Toronto Alexithymia Scale – TAS-20 și Trait Meta-Mood Scale – TMMS (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, Palfai, 1995). Rezultatele cercetării indică o corelație puternică între satisfacția privind propria viață și subscalele TMMS (*claritatea emoțională* și *refacerea emoțională*), subscalele TAS-20 (*dificultatea de a descrie emoții* și *gândirea orientată extern*) și JWS. Ele coincid cu cele obținute de cercetările anterioare (Palmer, Donaldson, Stough, 2002) și arată modul în care afectele negative și pozitive devin predictori puternici în ceea ce privește satisfacția vieții unei persoane. Satisfacția în muncă apare ca un predictor secund pentru satisfacția vieții. Componentele inteligenței emoționale *claritatea emoțională* și *refacerea emoțională* explică un procent mic (1%) din varianța neexplicată de alt construct, ceea ce subliniează faptul că inteligența emoțională aduce o contribuție mică în staisfacția vieții pe lângă producerea unor stări afective. Aceste rezultate permit autorilor anterior menționați să afirme două concluzii importante și anume:

- dacă se ia în considerație faptul că afectele pozitive sunt strâns legate de absența depresiei și anxietății, persoanele cu scoruri înalte ale afectelor pozitive au scoruri înalte la satisfacția privind propria viață, în timp ce persoanele cu scoruri înalte ale afectelor negative au o satisfacție a vieții mult mai scăzută;
- inteligența emoțională evaluată cu Trait Meta-Mood Scale – TMMS (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, Palfai, 1995) contribuie într-o mai mare măsură la satisfacția privind propria viață decât stările afective (Landa, Lopez-Zafra, Martinez de Antoñana, Pulido, 2006, pp. 155–156).

3.1.5. Inteligența emoțională și relațiile interpersonale

P. N. Lopes, P. Salovey, R. Straus (2003) au realizat o cercetare în care au implicat studenți cărora li s-a solicitat să completeze testul MSCEIT (Mayer, Salovey and Caruso Emotional Intelligence Test) și chestionare care stabileau satisfacția personală în relațiile sociale. Participanții care au avut un scor mare la MSCEIT au declarat că au avut relații pozitive cu ceilalți, incluzând sprijinul înțelegător al părinților și mai puține interacțiuni negative cu prietenii apropiați. Studenții cu scoruri ridicate în *managementul emoțiilor* (a patra ramuară cuprinsă în MSCEIT) erau mult mai plăcuți și mai apreciați de cei de celălalt sex.

Un an mai târziu, P. N. Lopes, M A. Brakett, J. B. Nezlek, A. Schutz, I. Sellin, P. Salovey au cercetat relaţia dintre inteligenţa emoţională a subiecţilor şi declaraţiile făcute de semeni cu privire la calităţile lor. Studenţii americani au completat testul MSCEIT şi apoi li s-a cerut ca doi dintre prietenii lor apropiaţi să întocmească o lista cu calităţile lor personale. Participanţii care au avut rezultate mari la MSCEIT au primit o evaluare pozitivă de la prietenii lor care au declarat de asemenea ca studenţii cu o inteligenţă emoţională ridicată erau mai dispuşi să le ofere suport emoţional la nevoie. Rezultatele cercetării indică faptul că persoanele inteligente din punct de vedere emoţional pot avea capacitatea de a creşte favorabil reciprocitatea într-o relaţie.

Într-un alt studiu, autorii mai sus menţionaţi au solicitat unui grup de studenţi germani să ţină un jurnal cu interacţiunile lor sociale zilnice. Studenţii care au avut un scor mai mare la MSCEIT au anunţat un succes mai mare în interacţiunile sociale cu membrii de sex opus: au declarat că au ajuns să fie împreună printr-o modalitate competentă şi atractivă şi că partenerul lor de sex opus îi percep ca având calităţi dezirabile precum inteligenţa şi prietenia (Lopes, Brakett, Nezlek, Schutz, Sellin, Salovey, 2004, apud Salovey, Grewal, 2005, pp. 283–284).

În colaborare cu I. L. Pohribeanu ne-am propus identificarea existenţei unei relaţii între inteligenţa emoţională şi modul în care adolescentul este perceput de colegii săi. Cercetarea a implicat 100 de adolescenti, cu o medie de vârstă de 16 ani, dintre care 69 fete şi 39 băieţi. Subiecţilor li s-a aplicat individual următoarele teste: bateria de teste pentru evaluarea nivelului de dezvoltare a fiecărei componente a inteligenţei emoţionale şi realizarea profilului inteligenţei emoţionale – BTPIE (Wood, Tolley, 2003), testul pentru evaluarea inteligenţei emoţionale – TIE (Goleman, 1995, adaptat de Roco, 2001) şi chestionarul sociometric. Rezultatele au indicat faptul că adolescenţii cu inteligenţă emoţională ridicată sunt percepuţi ca fiind mai populari în rândul colegilor săi: nivelul ridicat al inteligenţei emoţionale corelează pozitiv cu indicele de status sociometric: pentru elevii claselor a IX-a, $r = 0,481$, $p < 0,01$ iar pentru cei din clasele a XI-a, $r = 0,715$, $p < 0,01$ Modalitatea în care un adolescent este perceput de către cei de vârsta lui este influenţată şi de nivelul de dezvoltare a componentelor inteligenţei emoţionale (autoreglarea, conştiinţa de sine, motivaţia şi empatia) mai puţin de cel al abilităţilor sociale (Năstasă, Pohribeanu, 2007, p. 212).

C. L. Gohm, G. C. Corser şi D. J. Dalsky (2004) au arătat că inteligenţa emoţională relaţionează pozitiv cu managementul stresului pentru studenţii care au avut grijă la emoţiile trăite, s-au distanţat şi şi-au intelectualizat sentimentele. Inteligenţa emoţională nu a reprezentat un avantaj pentru studenţii care au experimentat emoţii reduse sau cei care s-au lăsat copleşiţi de acestea (Gohm, Corser şi Dalsky, 2004, apud Mayer, Salovey, Caruso, 2004, p. 207).

H. H. Bloomfield, studiind relaţia dintre inteligenţa emoţională şi calitatea relaţiilor interpersonale din cuplu şi/sau familie, a constatat că motivul pentru care cele mai multe cupluri se despart este tocmai faptul că aceştia nu depun eforturi să afle ce este cu adevărat necesar pentru ca dragostea lor să fie reuşită. In viziunea Mihaelei Roco ceea ce face ca o relaţie de dragoste să funcţioneze este inteligenţa emoţională pe care o consideră „*abilitatea de a se exprima în limbajul iubirii*”(Roco, 2004, p. 183).

Ca urmare, dezvoltarea inteligenţei emoţionale poate îmbunătăţii relaţiile dintre cei doi parteneri ai unui cuplu. M. A. Brackett, A. Cox, S. O. Gaines, P. Salovey (2005)

au studiat inteligenţa emoţională a 180 cupluri de studenţi cărora le-au cerut să completeze MSCEIT-ul şi apoi să răspundă la întrebări despre calitatea relaţiilor lor. Cuplurile au fost clasificate după rezultatele la MSCEIT în trei grupe, astfel:

1. cuplurile în care ambii parteneri au obţinut un scor mic declarau a fi foarte nefericiţi cu partenerul în comparaţie cu evaluarea de fericire a celorlalte două grupe;

2. cuplurile în care ambii parteneri aveau inteligenţa emoţională ridicată erau foarte fericiţi şi declarau că se înţeleg şi se susţin reciproc;

3. cuplurile în care doar un partener avea inteligenţa emoţională mare aveau tendinţa să se plaseze între celelalte două grupe (Brackett, Cox, Gaines, Salovey, 2005, apud Salovey, Grewal, 2005, p. 284).

În anul 1999, J. M. Gottman foloseşte termenul de *mariaje sau căsătorii inteligente din punct de vedere emoţional*. În opinia sa, inteligenţa emoţională a devenit un important predictor al succesului în cuplu, şi anume: cu cât un cuplu este inteligent din punct de vedere emoţional, adică fiecare din cei doi parteneri sunt capabili să se înţeleagă, să se cinstească şi să se respecte reciproc, cu atât cresc şansele ca ei să trăiască fericiţi şi împliniţi pentru tot restul vieţii (Gottman, 1999, p. 3).

Pornind de la studiile prezentate anterior, împreună cu C.E. Pantaziu am realizat o cercetare care şi-a propus identificarea existenţei unei relaţii între inteligenţa emoţională şi satisfacţia maritală. Au fost implicate 154 de cupluri, câte 30 din următoarele categorii: necăsătorite care nu locuiesc împreună, necăsătorite care locuiesc împreună, căsătorite între 1 şi 3 ani fără copii, căsătorite între 1 şi 3 ani cu copii şi căsătorite între 10 şi 15 ani cu copii; excepţie fac cuplurile căsătorite între 10 şi 15 ani fără copii care au fost doar 4. Metodele de cercetare aplicate au cuprins:

• patru teste de inteligenţă emoţională: bateria de teste pentru evaluarea nivelului de dezvoltare al fiecărei componente a inteligenţei emoţionale şi realizarea profilului inteligenţei emoţionale – BTPIE (Wood, Tolley, 2003), testul pentru evaluarea inteligenţei emoţionale – TIE (Goleman, 1995, adaptat de Roco, 2001), testul pentru măsurarea coeficientului emoţional prin intermediul comportamentului – TQE (Segal, 1997) şi Emotional Intelligence Scale – SIE (Schutte et al., 1998);

• The Couple's Relationship Satisfaction Inventory – CRSI (Eckstein, Cohen, 1998) care a fost tradus, adaptat pentru populaţia românească şi validat pe un lot de 70 de cupluri căsătorite (140 de subiecţi). S-au obţinut valori ridicate ale coeficienţilor Afpha Cronbach pentru dimensiunile Evaluarea personală – 0,8167, Evaluarea realizată de partener – 0,8346, care indică o consistenţă internă şi o valoare predictivă ridicată a chestionarului.

Rezultatele indică faptul că nivelul de dezvoltare al inteligenţei emoţionale măsurat prin scala inteligenţei emoţionale – SIE (Schutte et al., 1998) corelează semnificativ cu satisfacţia maritală $r = 0,165$ la un $p \leq 0,004$. Cuplurile inteligente din punct de vedere emoţional prezintă un nivel ridicat al satisfacţiei maritale faţă de cuplurile cu un nivel scăzut al inteligenţei emoţionale. Ca urmare, se poate afirma că prin dezvoltarea inteligenţei emoţionale, gradul de satisfacţie maritală într-un cuplu creşte semnificativ. Aceste concluzii pot provoca specialiştii să iniţieze şi să propună programe centrate pe dezvoltarea inteligenţei emoţionale destinate cuplurilor ce vor viza îmbunătăţirea gradului de satisfacţie maritală şi ameliorarea relaţiei părinţi-copii (Pantaziu, Năstasă, 2008, pp. 59–64).

3.1.6. Inteligenţa emoţională şi cariera profesională

În 1996, R. A. Young, L. Valsch şi A. Collin au afirmat că emoţiile sunt strâns legate de scopurile unei persoane, de dorinţele, planurile şi nevoile sale. De asemenea, ei au oferit explicaţii privind importanţa emoţiilor în construirea carierei, astfel:

• *emoţiile motivează şi energizează persoana pentru a acţiona* – într-un anumit moment orice carieră poate deveni un element provocator, plictisitor, sau poate chiar frustrant pentru o persoană, de aceea ea are nevoie să fie motivată să desfăşoare şi să ducă la capăt acţiunile sale;

• emoţiile controlează şi reglează acţiunile - persoanele se sprijină pe procesele interne atunci când iau o decizie;

• *emoţiile persoanei pot direcţiona sau crea istorisiri despre cariera ei* influenţând percepţia celor din jur, cariera oricărei persoane este construită din secvenţe importante din viaţa acesteia (Young, Valsch, Collin, 1996, apud , Brown, George-Curran, Smith, 2003, pp.379-380).

Pornind de la aceste afirmaţii C. Brown, R. George-Curran, M.L. Smith, (2003) au studiat importanţa emoţiilor în conturarea unei cariere şi au ajuns la concluzia că studenţii care erau mai capabili să înţeleagă şi să-şi analizeze propriile emoţii precum şi să le controleze, erau mai încrezători în luarea deciziilor cu privire la viitoarea carieră (Brown, George-Curran, Smith, 2003, pp. 383–390).

3.1.7. Inteligenţa emoţională, leadership-ul şi comportamentul organizaţional

Descoperirile realizate în cadrul organizaţilor folosind testul MSCEIT (Mayer, Salovey and Caruso Emotional Intelligence Test) sugerează o anume complexitate care ar putea exista atunci când se examinează inteligenţa emoţională în organizaţii.

V. L. Collins a realizat o cercetare care a cuprins 59 de directori executivi dintr-o organizaţie de mare producţie. Aceştia au completat MSCEIT-ul iar rezultatele au arătat că în domeniile de carieră în care abilităţile inteligenţei emoţionale nu sunt absolut necesare, inteligenţa emoţională ar putea să treacă în declin în avansarea profesională. Pe altă parte, cei mai jos din ierarhia unei organizaţii apreciază abilităţile inteligenţei emoţionale la leaderii lor (Collins, 2001, apud Mayer, Salovey, Caruso, 2004, p. 207). S. J. S. Giles a studiat două grupuri mici de manageri formate unul din 13 persoane din cadrul unei organizaţii publice iar celălalt din 13 persoane din cadrul unei organizaţii private, împreună cu 108 subordonaţi ai lor. El a descoperit că există o relaţie pozitivă între devotament şi inteligenţa emoţională atât în ceea ce-i priveşte pe subordonaţi dar şi pe supervizori (Giles, 2001, apud Mayer, Salovey, Caruso, 2004, p. 207).

În viziunea lui C. Cherniss şi M. Adler, liderul inteligent din punct de vedere emoţional îşi cunoaşte bine angajaţii şi ştie:

• să îi valorifice;
• să organizeze un climat de muncă propice dezvoltării lor personale;
• să îi înţeleagă şi să comunice cu ei dincolo de barierele profesionale (Cherniss, Adler, 2005).

Ca urmare, un lider cu abilități emoționale ridicate își poate conduce angajații pe căile succesului, respectiv, îi poate provoca să-și dezvolte eficacitatea personală ceea ce conduce implicit la creșterea organizației din mai multe puncte de vedere: odată cu dezvoltarea personală și profesională a angajaților are loc și o creștere a organizației ca cifră de afaceri / profit sau evoluție / extindere, deoarece angajații folosesc toate resursele de care dispun în scopurile companiei.

C. Cherniss (2000) susține rolul inteligenței emoționale la locul de muncă oferind următoarele patru motive:

a. competențele emoționale sunt esențiale în obținerea performanței la locul de muncă, conform studiilor efectuate, competențele asociate performanței sunt: încrederea în sine, flexibilitatea, empatia, abilitățile sociale;
b. implementarea programelor ce au la bază aplicații ale inteligenței emoționale este necesară datorită bagajului emoțional sărac al adulților și tinerilor angajați;
c. intervențiile la locul de muncă au sens și sunt necesare cu atât mai mult cu cât firma respectivă își poate permite (aspecte financiare, experiența angajaților);
d. faptul că persoanele își petrec marea majoritate a timpul la locul de muncă, acest lucru constituie un motiv suficient de puternic pentru a îi introduce în domeniul inteligenței emoționale (Cherniss, 2000, apud Cherniss, Adler, 2005).

Inteligența emoțională poate influența de asemenea relațiile interpersonale de la locul de muncă. P. N. Lopes, D. Grewal, J. Kadis, M. Gall și P. Salovey au inclus într-o cercetare un grup de angajați la o companie de asigurări, care lucrau în echipe mici fiecare dintre ele condusă de un supraveghetor. Angajații au fost rugați să completeze MSCEIT-ul și să-și evalueze unul altuia calitățile pe care le foloseau la locul de muncă (controlarea stresului și a conflictelor, punerea în valoare a potențialului de lider, etc.). Supraveghetorii au fost rugați să evalueze membrii echipei. Angajații cu rezultate mari la MSCEIT au fost evaluați de colegii lor ca fiind comunicativi, deschiși și responsabili în crearea unui mediu de muncă pozitiv. Supraveghetorii lor i-au evaluat ca fiind sensibili față de colegi, mai toleranți la stres, mai sociabili și ca având un potențial mare ca lideri. Mai mult, rezultatele mari la MSCEIT erau în relație cu salariile mari și cu multitudinea de promovări. În pofida grupului mic, studiul indică noi probe care susțin ideea că inteligența emoțională poate să joace un rol important și în succesul în carieră (Lopes, Grewal, Kadis, Gall, Salovey, apud Salovey, Grewal, 2005, p. 284).

Parte din relațiile interpersonale implică motivarea celorlalți iar persoanele cu inteligență emoțională ridicată par să aibă viziuni și afirmații mai de calitate decât ceilalți. Această concluzie a fost generată de un grup de 137 de femei și bărbați care au lucrat în 40 de grupuri la un proiect de consultanță simulată. O posibilă interpretare este aceea că inteligența emoțională contribuie sugestiv la performanța profesională atunci când menținerea unor angajamente la locul de muncă este importantă pentru succes (Cote, Lopes, Salovey, 2003, apud Mayer, Salovey, Caruso, 2004, p. 209).

3.1.8. Inteligența emoțională și tulburarea de personalitate de tip Borderline

În urma unor studii întreprinse în 2003, Leible și Snell au descoperit că persoanele diagnosticate cu tulburare de personalitate de tip Borderline obțin scoruri mai mici la măsurarea inteligenței emoționale, comparativ cu persoanele sănătoase. Studiile ce

investighează legătura dintre nivelul inteligenței emoționale și personalitatea tip Borderline nu sunt însă numeroase. Psihologul american Kathryn Gardner este de părere că în ciuda numărului mic de studii pe această direcție, legătura dintre simptomele personalității de tip Borderline și un nivel scăzut al inteligenței emoționale sunt evidente. Instabilitatea afectivă, furia intensă, comportamentul impulsiv indică probleme de gestionare a afectivității, fiind criterii sugestive pentru un nivel scăzut al inteligenței emoționale (Gardner, 2006, p. 3).

3.2. Dinamica inteligenței emoționale

Spre deosebire de inteligența cognitivă, care tinde să ajungă la un nivel ridicat la adolescență, rămâne constantă la vârsta adultă și începe să scadă la vârsta a treia, inteligența emoțională pare să fie în mare măsură dobândită și se dezvoltă o dată cu înaintarea în vârstă și cu experiențele trăite. Un studiu efectuat pe 4000 de subiecți din Canada și S.U.A. a arătat că nivelul inteligenței emoționale crește treptat pornind, la sfârșitul adolescenței, de la o medie de 95,3 și ajungând până la o medie de 102,7 unde rămâne relativ constant până în jurul vârstei de 40 de ani, iar după vârsta de 50 de ani acesta scade ușor spre o medie de 101,5 (figura 3.2.).

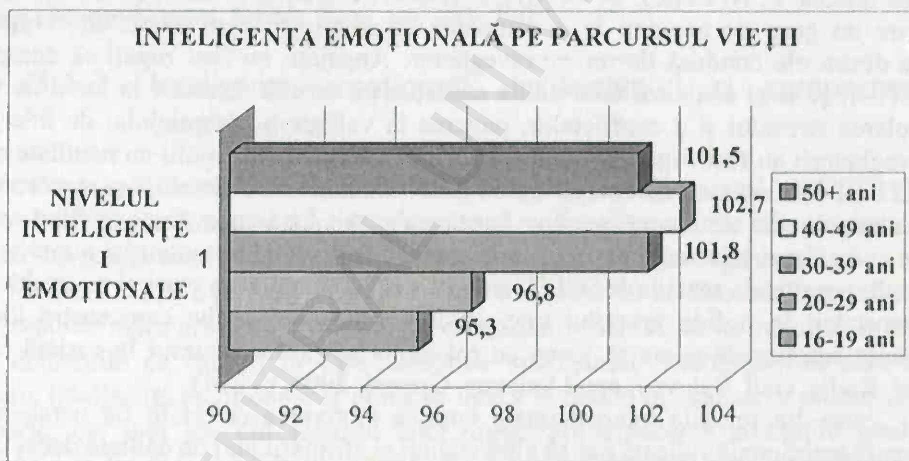


Fig. 3.2. Evoluția inteligenței emoționale pe parcursul vieții (Stein și Book, 2003, p. 19)

În urma studiilor longitudinale care au urmărit nivelul de dezvoltare al inteligenței emoționale de-a lungul anilor, s-a ajuns la concluzia că oamenii progresează pe măsură ce își stăpânesc mai bine emoțiile și impulsurile, se motivează mai ușor și își cultivă empatia și flexibilitatea socială. Se poate spune despre aceștia că sunt mai inteligenți emoțional, iar persoanele care se descurcă din punct de vedere emoțional au mai multe șanse să fie:

- mulțumiți în viață și eficienți;
- buni manageri și/sau coechipieri;
- înțelegători față de sine dar și față de ceilalți;

- în avantaj în orice domeniu al vieţii, fie că este vorba despre relaţiile sentimentale şi intime, fie că este vorba despre respectarea regulilor nescrise care guvernează reuşita într-un domeniu de activitate.

În opinia lui Steve Hein îmbunătăţirea nivelului inteligenţei emoţionale şi a „*culturii emoţionale*" presupune parcurgerea următoarelor etape:

a. identificarea propriilor emoţii – folosind o listă de cuvinte care reprezintă emoţii şi sentimente;

b. asumarea responsabilităţii pentru emoţiile identificate;

c. învăţarea compasiunii şi empatiei faţă de semeni şi încercarea de a le aplica în practică;

d. găsirea celei mai adecvate modalităţi de exprimare a sentimentelor într-un mod sigur (realizarea unui jurnal intim);

e. etichetarea şi trăirea propriilor sentimente;

f. evitarea oamenilor care-i desconsideră pe ceilalţi şi-i fac să se simtă neînsemnaţi (Hein, 1996, apud Roco, 2004, p. 143).

La rândul lor, John Mayer şi Peter Salovey au pus în evidenţă patru niveluri ale formării inteligenţei emoţionale fiecare dintre acestea având mai multe trepte, astfel:

1. Percepţia, evaluarea şi exprimarea emoţiei se referă la acurateţea cu care o persoană poate identifica emoţiile şi conţinutul emoţional, atât cele proprii cât şi ale celorlalţi, la acurateţea exprimării şi manifestării emoţiilor. Ea presupune:

a. identificarea emoţiei în propriile gânduri, sentimente şi stări fizice;
b. identificarea emoţiilor altor persoane din opere de artă, design, prin limbaj sau comportament;
c. exprimarea emoţiilor cât mai precis şi a nevoilor legate de anumite sentimente;
d. distingerea între exprimarea sentimentelor clară sau confuză şi sinceră sau falsă.

2. Facilitarea emoţională a gândirii presupune conştientizarea faptului că:

a. emoţiile dau prioritate gândirii prin direcţionarea atenţiei asupra informaţiei importante;
b. emoţiile sunt suficient de clare şi accesibile încât pot fi generate ca suport pentru judecată şi memorie în privinţa sentimentelor;
c. oscilaţia stărilor emoţionale schimbă perspectiva unei persoane de la optimism la pesimism, încurajând luarea în considerare a mai multor puncte de vedere;
d. stările emoţionale încurajează diferitele aspecte ale abordărilor soluţiilor unei anumite probleme ca de exemplu fericirea, care facilitează creativitatea.

3. Înţelegerea şi analizarea emoţiilor. Utilizarea cunoştinţelor emoţionale prin:

a. înţelegerea emoţiilor precum şi folosirea cuvintelor despre emoţii;
b. recunoaşterea asemănărilor şi diferenţelor dintre diversele stări emoţionale – diferenţa între a plăcea şi a iubi;
c. cunoaşterea semnificaţiei stărilor emoţionale în funcţie de situaţiile şi relaţiile complexe în care se produc – tristeţea care însoţeşte deseori o pierdere;
d. recunoaşterea emoţiilor complexe şi/sau contradictorii – sentimente simultane de dragoste şi ură pentru aceeaşi persoană;

e. recunoaşterea combinaţiilor de emoţii – indignarea este o combinaţie între revoltă şi surpriză sau speranţa care este o combinaţie intre încredere şi optimism;
f. cunoaşterea modului de evoluţie şi de transformare a emoţiilor în funcţie de situaţii – tranziţia de la supărare la satisfacţie sau de la supărare la jenă;
g. interpretarea sensului emoţiilor în relaţii cum ar fi tristeţea care se instalează în urma unor pierderi;
h. recunoaşterea tranzitului posibil de la o emoţie la alta – trecerea de la furie la satisfacţie sau de la furie la ruşine.

4. *Reglarea emoţiilor → calea spre dezvoltarea emoţională şi intelectuală*, implică:
a. deschiderea şi acceptarea atât a sentimentele plăcute cât şi a celor neplăcute;
b. implicarea sau detaşarea conştientă într-o / de o emoţie în funcţie de utilitatea sau importanţa ei;
c. monitorizarea reflexivă a emoţiilor în raport cu sine sau cu ceilalţi;
d. controlarea propriilor emoţii sau ale celor din jur prin moderarea celor negative şi încurajarea celor pozitive, fără a reprima sau exagera anumite informaţii (Mayer, Salovey, 1997, apud Roco, 2004, pp. 143–145).

Daniel Goleman susţine că îmbunătăţirea inteligenţei emoţionale este posibilă prin învăţarea şi exersarea principalelor dimensiuni ale acesteia. Astfel, învăţarea conştientizării emoţiilor ajută persoana să fie capabilă să îşi recunoască propriile emoţii, să le numească şi să le înţeleagă cauza. Prin controlul emoţiilor, aceasta îşi poate stăpâni mânia şi tolera frustrările, îşi poate exprima furia natural fără a fi agresivă cu cei din jurul său. Dezvoltându-şi nivelul de motivare personală, aceasta devine mai responsabilă, mai capabilă să se concentreze asupra unei sarcini, învăţând să fie perseverentă în atingerea scopurilor stabilite. Învăţarea şi exersarea empatiei ajută persoana să îi asculte pe cei din jur şi totodată să fie capabilă să privească o problemă din punctul acestora de vedere, empatia fiind cea care, indirect ajută şi la dezvoltarea relaţiilor interpersonale. Exersarea acestor tipuri de relaţii participă la dezvoltarea abilităţilor unei persoane de a rezolva conflicte şi de a negocia neînţelegeri, de a analiza şi de a înţelege relaţiile dintre semeni, de a adopta o atitudine prosocială şi de a se integra mai uşor într-un grup. Abilitatea emoţională trebuie să fie dezvoltată astfel încât dezvoltarea inteligenţei emoţionale să fie peste medie, un coeficient de inteligenţă emoţională ridicat fiind un punct în plus în ceea ce priveşte reuşita personală şi profesională (Goleman, 1998).

3.3. Dezvoltarea inteligenţei emoţionale şi asimilarea cunoştinţelor emoţionale

Inteligenţa emoţională este o aptitudine relativ stabilă iar cunoştinţele emoţionale (informaţiile cu care operează inteligenţa emoţională) sunt relativ uşor de predat şi de asimilat. Există două studii care au avut ca scop dezvoltarea inteligenţei emoţionale sau schimbarea comportamentului consilierilor şi studenţilor. Într-un studiu s-a folosit MSCEIT iar în celălalt o adaptare pentru studenţi a MSCEIT-ului. Ambele studii au implicat câte un training proiectat pentru predarea inteligenţei emoţionale într-un timp scurt. Astfel, s-a observat o mică influenţă a training-ului în învăţarea cunoştinţelor

emoţionale sau chiar inexistenţa ei (Forrey, 2000; Stephenson, 2003, apud Mayer, Salovey, Caruso, 2004, p. 209).

K. W. Marsland şi S. C. Likavec (2003) au descoperit că interacţiunile dintre mamă şi copil prezic cel mai adesea competenţele sociale. Ei au măsurat inteligenţa emoţională a mamelor a 67 de copii când aceştia aveau 3 ani şi jumătate iar scorurile privind inteligenţa emoţională a mamelor (mai ales scorurile de percepţie) sunt în puternică relaţie cu empatia copilului şi cu relaţiile prosociale între egali. Scorurile inteligenţei emoţionale materne erau de asemenea relaţionate cu calitatea ataşamentului, măsurat obiectiv. Cu alte cuvinte, inteligenţa emoţională a mamelor ca şi abilitate şi ataşamentul măsurat obiectiv sunt relaţionate şi ambele prezic competenţa socială. M. J. Dyck, K. Ferguson şi I. M. Schohet (2001), folosindu-se de propria abilitate de a recunoaşte emoţiile, au descoperit că inteligenţa emoţională a copiilor autişti (excepţie cei cu sindromul Asperger) este diferită de cea a copiilor cu retard mental şi a celor cu tulburări de anxietate.

Un alt studiu a examinat tendinţele de dezvoltare a inteligenţei emoţionale a adolescenţilor comparativ cu cea a studenţilor de aceeaşi vârstă. Rezultatele au indicat faptul că studenţii au avut scoruri mai mari decât adolescenţii (Mayer, Caruso, Salovey, 1999, apud Mayer, Salovey, Caruso, 2004, p. 209).

3.3.1. Inteligenţa emoţională şi educaţia raţional-emotivă şi comportamentală

Adrian Opre şi Daniel David susţin faptul că programele de educaţie raţional-emotivă şi comportamentală sunt cele mai cunoscute şi eficiente strategii de alfabetizare emoţională (Opre, David, 2004, p. vii).

Dr. Ann Vernon (1989) prezintă în lucrarea sa *Thinking, Feeling, Behaving. An Education Curriculum for Children* un astfel de program organizat în funcţie de conţinutul tematic şi nivelul dezvoltării mentale a elevilor în trei volume ce corespund ciclurilor învăţământului preuniversitar (primar, gimnazial şi liceal). Fiecare volum conţine 60 de activităţi, testate în practică şi grupate în următoarele categorii de subiecte:

- acceptarea de sine;
- emoţii;
- credinţe şi comportamente;
- rezolvarea problemelor şi luarea deciziilor;
- relaţii interpersonale.

În opinia autoarei acest program este foarte potrivit pentru educaţia emoţională datorită următoarelor caracteristici:

a. lecţiile sunt de natură secvenţială, sunt proiectate în funcţie de nivelul dezvoltării mentale a elevilor şi formează un program integrat pentru elevii din clasele I–XII;
b. fiecare activitate are un obiectiv specific care oferă un reper privind informaţiile relevante pe care să se pună accent şi rezultatele aşteptate. Acestea conţin:
   - întrebări despre conţinut care verifică achiziţionarea şi utilizarea conceptelor;

• întrebări de personalizare care încurajează elevii să aplice în practică conceptele învăţate;

c. activităţile sunt proiectate astfel încât să provoace elevii să se implice în mod activ şi să formuleze concluzii;

d. conţinutul are la bază principiile teoretice ale Terapiei Raţional-Emotive şi Comportamentale (REBT).

REBT a fost iniţiată de Albert Ellis, fondatorul Institutului pentru Terapie Raţional-Emotivă şi Comportamentală şi este *„o intervenţie de consiliere întemeiată pe asumpţia că problemele emoţionale sunt rezultatul unui stil de gândire deficitar cu privire la unele evenimente şi nu al evenimentelor în sine*" (Vernon, 2004, p. 2). Ea presupune existenţa unui sistem cognitiv – emoţional – comportamental şi este ilustrată de modelul ABC al perturbărilor emoţionale în care A reprezintă evenimentul activator, B – credinţele şi convingerile despre eveniment iar C – consecinţele emoţionale şi comportamentale (figura 3.3.).



Fig. 3.3. Modelul ABC (A. Vernon, 2004, p. 2)

Dacă convingerile sunt rigide, ele se numesc convingeri iraţionale şi conduc la emoţii disfuncţionale (mânie, anxietate, depresie). Pot fi exprimate sub forma uneia din următoarele afirmaţii:

1. *„Eu **trebuie** să mă descurc bine şi să câştig aprobare pentru ceea ce fac, pentru că, altfel, sunt considerată o persoană de nimic."*
2. *„Ceilalţi **trebuie** să mă trateze cu bunătate şi consideraţie, exact în modul în care eu îmi doresc să fiu tratat/ă; dacă nu o fac societatea şi universul ar trebui să-i blameze cu severitate, să-i condamne şi să-i pedepsească pentru lipsa lor de consideraţie."*
3. *„Mediul în care trăiesc eu **trebuie** astfel organizat încât, practic, eu să primesc tot ceea ce vreau într-un mod confortabil, facil şi rapid şi să nu mi se întâmple aproape nimic din ceea ce nu îmi doresc."* (Ellis, 1980, apud Vernon, 2004, p. 3).

Aceste credinţe iraţionale dau naştere unor emoţii şi atitudini disfuncţionale cum ar fi:

a. *gândirea catastrofică* – evaluarea unui eveniment ca fiind mai mult de 100% negativ;

b. *intoleranţa la frustrare* – aprecierea că nu se pot imagina suportând anumite situaţii neplăcute;

c. *lipsa de valoare* – atitudinea extrem de critică faţă de propria persoană, de ceilalţi sau de viaţă;

d. *gândirea de tipul „întotdeauna sau niciodată"* – adoptarea unor atitudini absolutiste.

După identificarea convingerilor iraţionale urmează D – disputarea adică provocarea credinţelor iraţionale prin chestionarea asumpţiilor referitoare la eveniment. Cu cât credinţele iraţionale sunt înlocuite cu cele raţionale, apar emoţiile – E care sunt din

ce în ce mai adaptative deoarece convingerile raționale conduc la emoții moderate care dau posibilitatea persoanei să acționeze constructiv și să-și atingă scopurile.

3.3.2. Inteligența emoțională în educația copiilor și a adolescenților*

Maurice J. Elias, Steven E. Tobias și Brian S. Friedlander, specialiști în psihologia copilului, cercetători și experți în dezvoltarea emoțională și socială a acestuia, au publicat în 1999 o lucrare cu titlul *Emotionally Intelligent Parenting. How to Raise a Self-disciplined, Responsible, Socially Skilled Child.* Scopul acesteia – declarat de autori, era de a-i ajuta pe cei care intervin în educația copiilor (părinți, cadre didactice și diverși specialiști) să folosească principiile inteligenței emoționale cu răbdare și perseverență. În opinia acestor cercetători, înțelegerea și managementul emoțiilor cuplate cu abilitățile sociale de a relaționa efectiv cu ceilalți, de a negocia, de a rezolva creativ problemele sociale, de a fi lideri și/sau colaboratori, de a fi asertivi și responsabili sunt competențe sociale și emoționale. Acestea pot fi învățate și dezvoltate la orice vârstă, dar alfabetizarea emoțională a copiilor este bine să fie începută de la o vârsta cât mai mică și să fie realizată atât de părinți cât și de educatori, învățători și profesori. Desigur, aceasta ar presupune un nivel adecvat de dezvoltare al inteligenței emoționale și la adulți, însă de multe ori aceștia sunt sub influența mesajelor negative primite în copilărie din familie și societate. Ca urmare, sunt necesare programe de formare a părinților și cadrelor didactice cu dublu scop:

a. de a ajuta la conștientizarea propriilor emoții și a importanței dezvoltării inteligenței emoționale a copiilor;

b. de a-i echipa cu metode și instrumente simple și eficiente pentru a acționa în mod pozitiv asupra copiilor.

Educația bazată pe inteligență emoțională folosește tehnici specifice, simple dar importante și reprezintă rezultatul unor cercetări realizate de autori în colaborare cu D. Goleman și în care au implicat numeroși părinți, educatori și profesori. Forța metodei constă în practicarea de către părinți și/sau cadre didactice a unor schimbări mărunte, repetate zi de zi, în relațiile cu proprii copii/elevi. Cele cinci principii promovate de autorii anterior menționați sunt:

1. conștientizarea propriilor sentimente și ale celorlalți;
2. empatia și înțelegerea punctelor de vedere ale celorlalți;
3. echilibrul și stăpânirea propriilor impulsuri emoționale și comportamentale;
4. construirea unor scopuri și planuri pozitive;
5. adoptarea unor atitudini sociale pozitive în relațiile cu ceilalți (Elias, Tobias, Friedlander, 2002, p. 48).

Un an mai târziu, Maurice J. Elias, Steven E. Tobias și Brian S. Friedlander au publicat o a doua lucrare intitulată *Raising Emotionally Intelligent Teenagers. Parenting with Love, Laughter and Limits.* Intenția acestora era de a ajuta părinții și cadrele didactice să-și asume rolurile necesare în educarea adolescenților – părintele și/sau cadrul didactic nu este doar un bun confident, un bun ascultător al adolescentului ci și instanța

---

* realizat în cadrul grantului de cercetare CNCSIS, tip A, contract nr. 6GR/2008, Evaluare și microviolență în mediul școlar. Relații, prevenție și intervenție – EMMS.

care impune regulile şi limitele necesare. Este important ca aceste roluri să fie însoţite de afecţiune, înţelegere şi umor.

În anul 2003, Augusto Cury publică lucrarea cu titlul sugestiv *Pais brilhantes, professores fascinantes,* prin care împărtăşeşte pasiunea sa pentru educaţie, oferind părinţilor şi cadrelor didactice instrumentele necesare pentru: • a promova formarea de oameni care gândesc, • a educa emoţia, • a lărgi orizonturile inteligenţei şi • a crea o viaţă de calitate. Acesta este medic psihiatru, educator, psihoterapeut, scriitor şi cercetător în domeniul calităţii vieţii şi dezvoltării inteligenţei, care abordează natura, construcţia şi dinamica emoţiei şi a gândurilor. El a dezvoltat conceptul de *inteligenţă multifocală* şi susţine numeroase conferinţe naţionale şi internaţionale.

În viziunea lui Augusto Cury, formarea copiilor şi tinerilor sociabili, fericiţi, liberi şi întreprinzători este o mare provocare pe care şi-o pot asuma doar *părinţii străluciţi* şi *profesorii fascinanţi.* Autorul subliniază diferenţa dintre părinţii buni şi părinţii inteligenţi / străluciţi, astfel:

1. *părinţii buni oferă cadouri, părinţii inteligenţi îşi dăruiesc propria fiinţă* → dezvoltă la proprii copii şi tineri: stima de sine, protecţia emoţiei, capacitatea de a face faţă pierderilor, frustrărilor şi stresului, de a dialoga şi de a asculta;

2. *părinţii buni hrănesc corpul, părinţii inteligenţi alimentează personalitatea* → dezvoltă la proprii copii şi tineri: spiritul de observaţie, sentimentul de siguranţă, curajul, optimismul, capacitatea de a fi lider, de a depăşi teama şi de a preveni conflictele;

3. *părinţii buni corectează greşelile, părinţii inteligenţi îşi învaţă copiii cum să gândească* → dezvoltă la proprii copii şi tineri: conştiinţa analitică, deprinderea de a gândi înainte de a reacţiona, fidelitatea, cinstea, capacitatea de a pune întrebări şi responsabilitatea socială;

4. *părinţii buni îşi pregătesc copiii pentru aplauze, părinţii inteligenţi îşi pregătesc copiii pentru eşecuri* (îi învaţă să aprecieze momentele simple şi forţa care izvorăşte din pierderi) → dezvoltă la proprii copii şi tineri: motivaţia, îndrăzneala, răbdarea, perseverenţa, capacitatea de a depăşi obstacolele, abilitatea de a crea oportunităţi şi de a le valorifica;

5. *părinţii buni vorbesc, părinţii inteligenţi dialoghează ca nişte prieteni* → dezvoltă la proprii copii şi tineri: solidaritatea, sociabilitatea, bucuria de a trăi, optimismul, capacitatea de a-i înţelege pe ceilalţi;

6. *părinţii buni oferă informaţii, părinţii inteligenţi povestesc istorioare* (captivează copiii prin inteligenţă şi afecţiune, nu prin autoritate, bani sau putere) → dezvoltă la proprii copii şi tineri: creativitatea, inventivitatea, perspicacitatea, raţionamentul schematic, capacitatea de a găsi soluţii în situaţii tensionate;

7. *părinţii buni oferă oportunităţi, părinţii inteligenţi nu renunţă niciodată* (seamănă idei şi nu controlează viaţa copiilor) → dezvoltă la proprii copii şi tineri: capacitatea de a preţui viaţa, speranţa, perseverenţa, motivaţia, fermitatea, capacitatea de autoanaliză, de a depăşi diverse obstacole şi eşecuri (Cury, 2005, pp. 16–52).

În partea doua a lucrării sale, Cury prezintă următoarele şapte depinderi ale profesorilor buni şi ale profesorilor inteligenţi / fascinanţi:

1. *profesorii buni sunt elocvenţi, profesorii fascinanţi cunosc modalitatea de funcţionare a minţii* (transformă informaţia în cunoaştere şi cunoaşterea în experienţă) → dezvoltă la proprii elevi: capacitatea de administrare a gândurilor şi emoţiilor, de a fi propriul lider, de a trece cu uşurinţă prin pierderi şi frustrări, de a depăşi conflictele;

2. *profesorii buni stăpânesc metodologia, profesorii fascinanți au sensibilitate* (acceptă toții elevi și îi înțeleg, chiar și pe cei mai dificili) → dezvoltă la proprii elevi: stima de sine, stabilitatea, liniștea interioară, capacitatea de a contempla frumosul, de a ierta, de a-și face prieteni, sociabilitatea;

3. *profesorii buni educă inteligența logică, profesorii fascinanți educă emoția* (îi învață pe elevi să exploreze lumea și propria ființă) → dezvoltă la proprii elevi: sentimentul de siguranță, toleranța, solidaritatea, perseverența, protecția contra stimulilor nocivi, inteligența emoțională;

4. *profesorii buni folosesc memoria ca depozit de informații, profesorii fascinanți o folosesc ca suport al artei de a gândi* (îi învață pe elevi să gândească și nu să repete informația) → dezvoltă la proprii elevi: deprinderea de a gândi înainte de a reacționa, expunerea ideilor și nu impunerea lor, conștiința critică, capacitatea de dezbatere, de a pune întrebări, de a lucra eficient în echipă;

5. *profesorii buni sunt maeștri temporari, profesorii fascinanți sunt maeștri de neuitat* (formează ființe umane care vor schimba lumea) → dezvoltă la proprii elevi: înțelepciunea, sensibilitatea, dragostea de viață, capacitatea de a-i vorbi inimii, de a-i influența pe oameni;

6. *profesorii buni corectează comportamente, profesorii fascinanți rezolvă conflicte* (îi învață pe elevi să gândească, să privească în interiorul lor, să se confrunte cu ei înșiși) → dezvoltă la proprii elevi: capacitatea de a depăși starea de anxietate, de a rezolva crizele interpersonale, sociabilitatea, capacitatea de a se proteja emoțional, de a ajuta sinele să preia conducerea în situații de tensiune;

7. *profesorii buni educă pentru o profesie, profesorii fascinanți educă pentru viață* (îi învață pe elevi să desprindă o lecție de viață din fiecare experiență neplăcută) → dezvoltă la proprii elevi: capacitatea de a depăși conflictele psihice și sociale, solidaritatea, spiritul întreprinzător, capacitatea de a ierta, de a pune întrebări, de a stabili obiective (idem, pp. 54–78).

De asemenea, el atrage atenția asupra celor șapte greșeli (*păcate capitale*) ale educatorilor și anume:

- a corecta în public;
- a exprima autoritatea în mod agresiv;
- a fi excesiv de critic, a obstrucționa copilăria celui educat;
- a pedepsi la furie și a pune limite fără a oferi explicații;
- a fi nerăbdător și a renunța să mai faci educație;
- a promite fără să se țină de cuvânt;
- a distruge speranța și visele (ibidem, pp. 80–99).

În ceea ce privește profilul psihologic al profesorului agresor în contextul procesului de evaluare am realizat o cercetare împreună cu D. A. Lupu în care au fost implicați elevi, profesori și directori de la 8 unități școlare din mediul preuniversitar (licee și scoli de arte și meserii). În cadrul studiului realizat s-au folosit două instrumente: ghidul de interviu și cel pentru focus grup care au vizat conturarea problematicii microviolenței manifestate în contextul evaluării educaționale. În urma analizei de conținut a interviurilor și a focus-grup-urilor s-a conturat profilul psihologic al profesorului agresor în contextul procesului de evaluare educațională prezentat în figura 3.4.

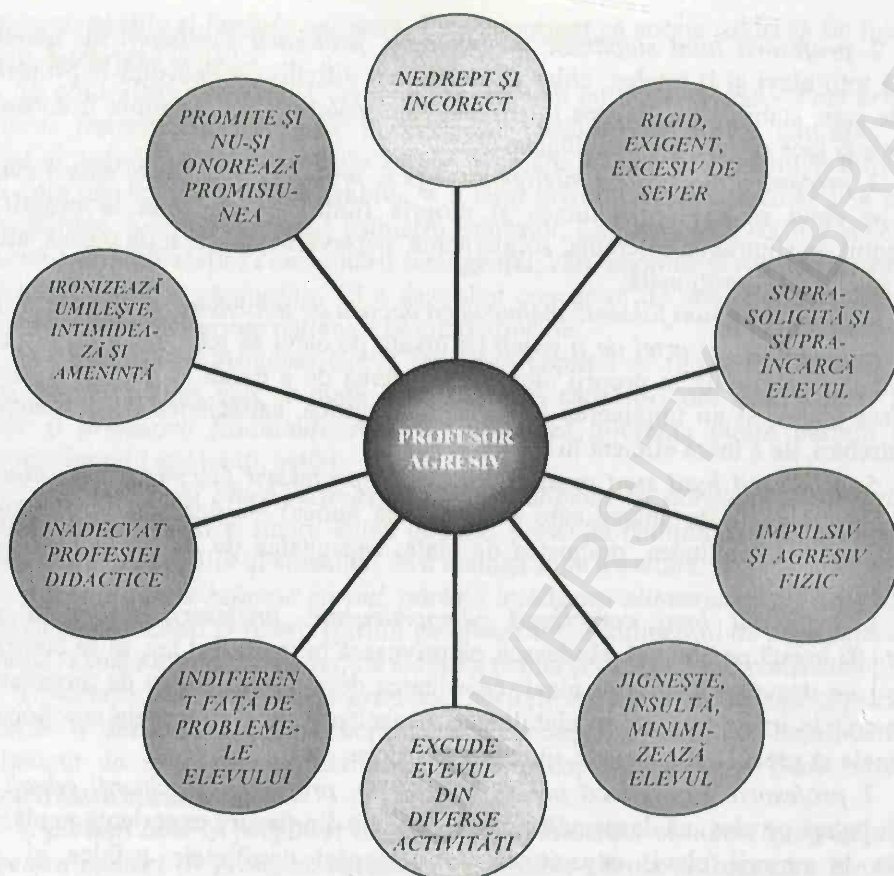


Fig. 3.4. Profilul psihologic al profesorului agresor în contextul procesului de evaluare educaţională din perspectiva elevilor, a profesorilor şi directorilor

Rezultatele cercetării indică existenţa unei disonanţe între modalitatea în care profesorii se descriu ca posibili agresori în procesul de evaluare şi felul în care sunt percepuţi şi prezentaţi de elevi. Profesorii nu se regăsesc în cadrul procesului de evaluare ca: promiţând şi ne onorându-şi promisiunea, suprasolicitând şi supraîncărcând elevii, excluzând elevii de la diverse activităţi, insultând, ameninţând şi abuzând fizic. Aceste informaţii au un rol important în consilierea şcolară a factorilor educaţionali (elevi, părinţi şi profesori) precum şi în realizarea şi susţinerea unui program de intervenţie care să vizeze dezvoltarea capacităţii empatice – componentă a inteligenţei emoţionale, a comportamentului asertiv, a gestionării furiei şi a rezolvării conflictelor apărute în situaţii de evaluare educaţională (Năstasă, Lupu, 2008, pp. 163–164).

În opinia lui Augusto Cury este foarte important ca părinţii şi profesorii să educe cu inteligenţă emoţia copiilor şi adolescenţilor, ceea ce înseamnă să-i stimuleze pe aceştia să gândească înainte de a reacţiona, să accepte teama şi emoţiile negative ca fiind caracteristici umane, să-şi asume responsabilitatea propriei vieţii, să opereze nu doar cu fapte logice şi probleme concrete, ci şi cu contradicţiile vieţii (Cury, 2005, p. 63).

3.3.3. Cultivarea inteligenţei emoţionale

În opinia autoarei Jeanne Segal, cultivarea inteligenţei emoţionale este esenţială pentru viaţa şi sănătatea persoanei şi a propriei familii, ajută la stabilirea şi menţinerea relaţiilor interpersonale trainice şi armonioase şi garantează succesul în viaţă (Segal, 1999, p. 7). În anul 1997 autoarea, doctor în psihologie, publică lucrarea cu titlul *Raising your emotional intelligence* care reprezintă rezultatele cercetărilor desfăşurate pe o perioadă de 30 de ani în psihologia clinică experimentală inspirate din teoriile şi studiile lui A. Maslow, R. May şi C. Rogers. Participând în cadrul Universităţii Los Angeles la un program de cercetare privind rolul jucat de emoţii în vindecarea pacienţilor bolnavi de cancer, J. Segal a observat că majoritatea pacienţilor care au supravieţuit erau conştienţi de propriile emoţii sau de cele ale altora şi nu s-au temut de ele chiar dacă erau foarte puternice. Astfel, autoarea a sesizat că aceşti pacienţi aveau trei caracteristici comune:

- capacitatea de a conştientiza ceea ce simţeau;
- capacitatea de a-şi accepta sentimentele indiferent de intensitatea lor;
- capacitatea de a cultiva informaţiile emoţionale (Segal, 1999, p. 8).

Această carte propune metode practice privind dezvoltarea inteligenţei emoţionale parcurgând patru paşi, asociaţi de autoare cu etapele şcolare:

Pasul 1: *Conştientizarea emoţiilor* (şcoala primară) presupune trăirea autentică a propriilor emoţii prin exerciţii specifice de conştientizare a senzaţiilor corporale.

Pasul 2: *Acceptarea emoţiilor* (liceul) vizează asumarea responsabilităţii propriilor trăiri afective. După conştientizarea propriilor emoţii un pas foarte important este *acceptarea* lor, atât a celor plăcute / pozitive cât şi a celor neplăcute / negative. Dar nu o acceptare prin resemnare sau indulgenţă, superficială, ci prin integrare. Integrarea constă în considerarea emoţiilor negative ca făcând parte din identitatea proprie la fel de mult ca şi cele pozitive, întrucât şi acestea stau la baza deciziilor, acţiunilor şi relaţiilor unei persoane. A nega emoţiile negative reprezintă o eroare din mai multe puncte de vedere:

- negarea nu împiedică emoţiile negative să se exprime în activitate, fără ştirea persoanei; dimpotrivă, a le integra permite acesteia să le gestioneze;
- a le nega constrânge persoana să risipească multă energie în menţinerea frumoasei faţade pe care şi-a construit-o şi în spatele căreia se ascunde de ea şi de ceilalţi; invers, a le integra o va scuti de această risipă de energie şi o va elibera, deoarece o astfel de faţadă este totodată şi o închisoare;
- emoţiile negative negate determină vulnerabilitate: este dureroasă descoperirea de către ceilalţi a unui punct slab pe care persoana în cauză îl ignoră; dimpotrivă, a-l integra îndepărtează surprinderea, ruşinea, frica şi atenuează durerea;
- negarea emoţiilor negative înseamnă şi amplificarea lor, în timp ce, integrarea lor oferă persoanei posibilitatea de a le înfrunta analizându-le;
- negarea menţine persoana în falsitate şi vanitate; din contră, integrându-le aceasta devine autentică şi modestă;
- negarea emoţiilor negative este o dovadă de intoleranţă faţă de propria persoană şi, ca urmare, faţă de ceilalţi; invers, a le integra determină toleranţă faţă de propria persoană dar şi faţă de ceilalţi (apud Leleu, 2003, pp. 129–130).

Pasul 3: *Conştientizarea activă a stărilor afective* (facultatea) constă în exteriorizarea emoţiilor şi conştientizarea stărilor afective, a cauzelor acestora, a realităţii contextuale şi existenţa unui echilibru interior al persoanei.

Pasul 4: *Empatia* (absolvirea) presupune trăirea propriei experienţe emoţionale dar raportată la sentimentele şi la nevoile celorlalţi. Ea vizează înţelegerea celuilalt, participarea la problemele sale emoţionale fără implicarea în rezolvarea acestora (Segal, 1997, pp. 18–19).

3.3.4. Alchimia emoţională

Dezvoltarea inteligenţei emoţionale presupune, printre altele, conştientizarea propriilor reacţii emoţionale. În lucrarea cu titlul *Emotional Alchemy. How the Mind Can Healt the Heart,* Tara Bennett-Goleman (2000) oferă o *„metodă de calmare a minţii şi de eliberare a spiritului de emoţiile perturbatoare"* (Dalai Lama, 2000, apud Bennett-Goleman, 2002, p. 8). Pornind de la experienţa personală, autoarea a asociat cunoştinţe şi metode din psihologia cognitivă, psihoterapia cognitivă şi neurologie cu cele din psihologia budistă şi tehnica meditaţiei contemplative. Astfel, ea prezintă două metode eficiente în depistarea şi transformarea tiparelor emoţionale distructive: *meditaţia contemplativă* şi *terapia schemei* care este o adaptare a terapiei cognitive ce urmăreşte corectarea tiparelor emoţionale de inadaptare (Bennett-Goleman, 2002, p. 19). Dintre tiparele emoţionale de inadaptare cele mai des întâlnite, sunt: abandonul, privaţiunea, subjugarea, neîncrederea, imposibilitatea de a fi iubit/ă.

1. Abandonul

Originea fricii de abandon a unei persoane se regăseşte în teama permanentă că ceilalţi o vor lăsa singură. Poate fi generată, de cele mai multe ori, de o situaţie reală (decesul unui părinte, divorţul părinţilor) dar şi de una simbolică (mutarea dintr-un loc în altul, existenţa unui părinte instabil pe care nu se poate conta sau care e distant din punct de vedere afectiv) trăite în copilărie. Pentru persoana care a dobândit acest tipar emoţional, eventualitatea de a rămâne singură îi trezeşte o tristeţe profundă şi un sentiment de izolare. Teama şi panica ce rezultă sunt emoţii tipice ale tiparului abandonului. Strategia de compensare împinsă la extrem în situaţiile de abandon, poate conduce la un ataşament de natură anxioasă. Persoana va avea nevoie să fie reasigurată constant că relaţia este stabilă şi sigură iar această nevoie poate deveni o profeţie care se auto-împlineşte ajungându-se la separarea de partener/ă.

2. Privaţiunea

Sentimentele profunde trezite de schema privaţiunii sunt tristeţea şi deznădejdea care se nasc din convingerea unei persoane că nu va fi niciodată înţeleasă sau luată în seamă. Chiar dacă este o persoană adultă, cea care manifestă această schemă se simte ca un copil neglijat, înfuriindu-se adesea din cauza faptului că nevoile ei sunt ignorate. Furia ascunde de fapt, sentimentele de însingurare şi tristeţe. Strategiile acestei scheme sunt numeroase. De exemplu, o persoană devine furioasă şi acuză pe oricine o face să se simtă ignorată. Atitudinea ei de a pretinde prea mult va pune anturajul în dificultatea de a-i înţelege sentimentele. De multe ori, persoana care manifestă schema privaţiunii îşi alege meserii în care să poată fi de ajutor – muncă socială, asistenţă medicală, psihoterapie;

numai că un astfel de ajutor motivat doar de scopul compensator al schemei poate avea rezultate dezastruoase, ducând la suprasolicitare şi epuizare.

3. Subjugarea

Tiparul subjugării este axat pe sentimentul că nevoile proprii nu reprezintă niciodată o prioritate în interacţiunile obişnuite întrucât, celălalt conduce întotdeauna. Convingerea intimă aflată la baza tiparului subjugării este următoarea: *„întotdeauna e aşa cum vrei tu, nu cum vreau eu”*. Această schemă apare, de regulă, într-o copilărie dominată de părinţi autoritari, care nu acordă copilului nici un drept de apel. Copilul care creşte într-o astfel de atmosferă învaţă de timpuriu că sentimentele şi nevoile lui sunt inexistente sau că nu contează, că în cele din urmă, celălalt îşi va impune mereu voinţa. Mai târziu, ca adult, acesta devine neputincios şi neajutorat faţă de propriile dorinţe şi preferinţe. De asemenea, este posibil să i se pară firesc ca altcineva să-şi impună mereu voinţa, încât pierde contactul cu ceea ce este şi doreşte cu adevărat. Uneori, în ciuda dezinvolturii în conduită, această persoană se poate simţi dominată sau folosită de către ceilalţi. Adesea, este plină de resentimente, dar nu îşi exprimă niciodată nemulţumirile. E posibil ca răzbunarea să se manifeste indirect, amânând lucrurile, nerespectând termenele-limită sau prin întârzieri repetate.

4. Neîncrederea

Schema neîncrederii este caracterizată de o suspiciune exagerată, convingerea intimă este aceea că nu poţi avea încredere în oameni, iar caracteristica emoţională o reprezintă predispoziţia acestei persoane de a se înfuria, tensiunea ei ajungând la cote maxime. În mod paradoxal, persoana la care este prezentă această schemă are tendinţa să stabilească relaţii care să îi confirme cele mai negre temeri, alegând parteneri care într-adevăr, au un comportament neadecvat.

5. Imposibilitatea de a fi iubit/ă

Această schemă este caracterizată de presupunerea automată a unei persoane că nu este demnă de iubire. La originea ei se află convingerea persoanei că este lipsită de calităţi şi că dacă cineva ar cunoaşte-o cu adevărat şi-ar da seama de lipsurile sale (această schemă mai este numită şi *schema deficienţei*). Ruşinea şi umilinţa sunt cele mai însemnate sentimente în schema deficienţei. Sentimentul de a fi lipsit/ă de calităţi şi nedemn/ă de a fi iubit/ă este adesea insuflat de părinţi excesiv de critici, care-şi insultă şi-şi umilesc copiii. Un astfel de copil capitulează, construindu-şi o imagine de sine conform căreia nu este suficient de bun sau poate afişa o atitudine de bravadă, de îndrăzneală, care ascunde de fapt, sentimentul de inferioritate.

Pentru ca o persoană să devină conştientă de aceste scheme emoţionale de inadaptare, modelate de experienţele timpurii trăite alături de părinţi şi familie, sunt necesare următoarele etape:

- *conştientizarea a ceea ce se petrece*, fără a neglija sau a trece cu vederea nici un detaliu;
- *acceptarea propriilor sentimente* legate de evenimentul în cauză, conştientizând cu claritate nuanţele acestora;
- *observarea atentă a propriilor gânduri*;
- *conştientizarea existenţei unor similitudini* cu alte situaţii din trecut;
- *identificarea schemei caracteristice* (idem, pp. 102–116).

În cadrul procesului de interacțiune cu lumea exterioară (școală, carieră și viață socială), pe măsură ce persoana se confruntă cu nevoia de a fi autonomă și competentă, se cristalizează cinci scheme de inadaptare care se leagă de primele. Acestea sunt: excluderea, vulnerabilitatea, eșecul, perfecționismul și îndreptățirea.

1. Excluderea

Schema excluderii are drept element central statutul pe care o persoană consideră că îl are într-un grup. Mesajul perceput în astfel de situații este de genul *„nu ești ca noi, iar prezența ta este indezirabiă printre noi"*. Emoțiile tipice sunt anxietatea (persoana se află într-un mediu străin) și tristețea profundă (provocată de sentimentul de a fi izolat și marginalizat). Schema operează ca o profeție care se autoîmplinește: neliniștea pe care o resimte persoana la gândul de a fi observată și respinsă o face să se comporte într-un mod nepotrivit, provocând exact situațiile pe care ar vrea să le evite.

2. Vulnerabilitatea

La originea tiparului vulnerabilității se află pierderea controlului asupra lucrurilor. Indiciul îl reprezintă teama exagerată că urmează să se petreacă o catastrofă. Persoana care încearcă să supra-compenseze vulnerabilitatea prin asumarea de riscuri, oferă o imagine cu totul diferită, dacă nu chiar paradoxală. Aceasta optează pentru activități riscante, precum parașutismul pentru a-și demonstra că temerile ei nu sunt justificate.

3. Eșecul

Schema eșecului poate determina persoana să depună eforturi foarte mari pentru a reuși, tocmai datorită permanentei temeri de eșec. Această combinație poate determina apariția fenomenului imposturii: persoana care s-a descurcat foarte bine, totuși, în adâncul conștiinței sale se simte ca și cum ar fi comis o fraudă, fiind convinsă că succesul său a fost un accident sau o greșeală și în cele din urmă va fi deconspirată. Impresia acesteia este că i-a făcut pe ceilalți să creadă că este mai capabilă decât în realitate și că de fapt, i-a păcălit. O astfel de persoană trăiește terorizată de gândul că, într-o zi, una din acțiunile ei o vor da de gol.

4. Perfecționismul

Rădăcina emoțională a acestei scheme este sentimentul unei persoane că va rata, oricât de mult s-ar strădui. Persoana care a dezvoltat schema perfecționismului vede întreaga lume prin lentilele unor așteptări nerealist de mari. Moto-ul ei este: *„trebuie să fiu perfect"*. Oamenii care au această atitudine cer de la ei înșiși totul și chiar mai mult. Sunt neîndurători cu ei înșiși în încercarea de a respecta cele mai înalte standarde. Acest lucru poate da rezultate deosebite atunci când este vorba de unele domenii de activitate cum ar fi sportul de performanță. Pentru a ține departe amenințarea criticilor, aceste persoane muncesc mai mult decât ar fi necesar. Dar oricât de bine ar acționa, pentru ele, niciodată nu e suficient de bine, astfel că depun eforturi și mai mari, în detrimentul sănătății și a capacității de a se bucura de plăcerile vieții. Din cauza standardelor autoimpuse, este foarte posibil ca aceste persoane să fie afectate de boli cauzate de stres, cum ar fi colita sau migrenele. Pentru perfecționist, orice defect, orice eroare minoră devine singurul lucru demn de atenție. Autocritica și reproșurile sunt nemiloase. Unii perfecționiști încearcă să îi supună pe toți ceilalți standardelor extrem de ridicate pe care le respectă ei înșiși. În consecință, sunt adesea critici cu ceilalți, observând numai partea negativă a lucrurilor sau numai micile defecte.

5. Îndreptățirea

Persoanele care și-au dezvoltat schema îndreptățirii se simt speciale – atât de speciale, încât se simt îndreptățite să aibă tot ce doresc. Moto-ul lor este: *„regulile nu sunt valabile pentru mine"*. Oamenii care se simt îndreptățiți văd viața prin acele lentile deformante care îi plasează mai presus de oricine altcineva. Legile, regulile și convențiile sociale sunt doar pentru ceilalți dar nu și pentru ei. Această atitudine poate lua naștere la aceea persoană care în copilărie a fost răsfățată, care a fost tratată ca o mică prințesă sau ca un mic prinț. Ca adulți, aceștia pot fi impulsivi, copilăroși și egoiști. De asemenea, schema îndreptățirii mai poate fi o consecință și a imposibilității de a fi iubit/ă ori a lipsei de atenție, afecțiune sau bunuri materiale, suferită în copilărie. Ca urmare, astfel de persoane resimt durerea de a fi fost nedreptățite și cred că, o dată deveniți adulți au dreptul la mai mult decât li s-ar cuveni pentru a compensa lipsurile suferite în copilărie. Un indiciu al tiparului îndreptățirii este sentimentul de a fi special, iritarea în fața unui refuz sau în fața impunerii unor limite. Alte indicii pot fi lipsa de disciplină, satisfacerea impulsivă a unor dorințe, indiferent de consecințe, de exemplu: a cheltui până la faliment (ibidem, pp. 117–127).

Toate aceste scheme de inadaptare împiedică persoana să își manifeste flexibilitatea, creativitatea, bucuria și compasiunea, care sunt calități umane firești, îngrădindu-i viața și stabilind în mod arbitrar în ce fel trebuie să gândească, să simtă și să acționeze. În viziunea Tarei Bennett-Goleman *„alchimia emoțională"* presupune o cunoaștere a schemelor și oferă o cale de autocunoaștere. *„Înțelegerea aprofundată a schemelor este primul pas către eliberarea din aceste închisori ale minții"* (Bennett-Goleman, 2002, p. 138).

3.3.5. Antrenarea coach-ului interior și inteligența emoțională

În anul 2005, Adele B. Lynn publică în cartea sa intitulată *The EQ Difference – A Poweful Plan for Puting Emotional Inteligence to Work*, un plan inovator pentru canalizarea, în folosul propriu unei persoane, a puterii ce derivă din inteligența emoțională. Astfel, autoarea oferă sfaturi practice și sugestii de dezvoltare a inteligenței emoționale și de fructificare a beneficiilor oferite de aceasta în mediul personal și profesional. Cartea prezintă exemple concrete din lumea reală (scrisori către șefi) și fragmente din evaluări reale ale performanței profesionale, din care reiese impactul pozitiv al inteligenței emoționale asupra rezultatelor în muncă, asupra valorilor și relațiilor profesionale.

În viziunea autoarei, o persoană își poate dezvolta inteligența emoțională apelând la propriul *coach interior*, acel cineva care oferă îndrumare și înțelepciune și care o monitorizează pe aceasta pe tot parcursul vieții. Prin parcurgerea cu succes a celor șapte pași (figura 3.5.), *coach-ul interior* va fi capabil să direcționeze și să ghideze persoana astfel încât aceasta să trăiască într-un mod inteligent din punct de vedere emoțional. Cu răbdare și perseverență, persoana poate descoperii că propriul coach interior este un partener neprețuit pentru experiențele personale și profesionale (Lynn, 2006, pp. 59–60).

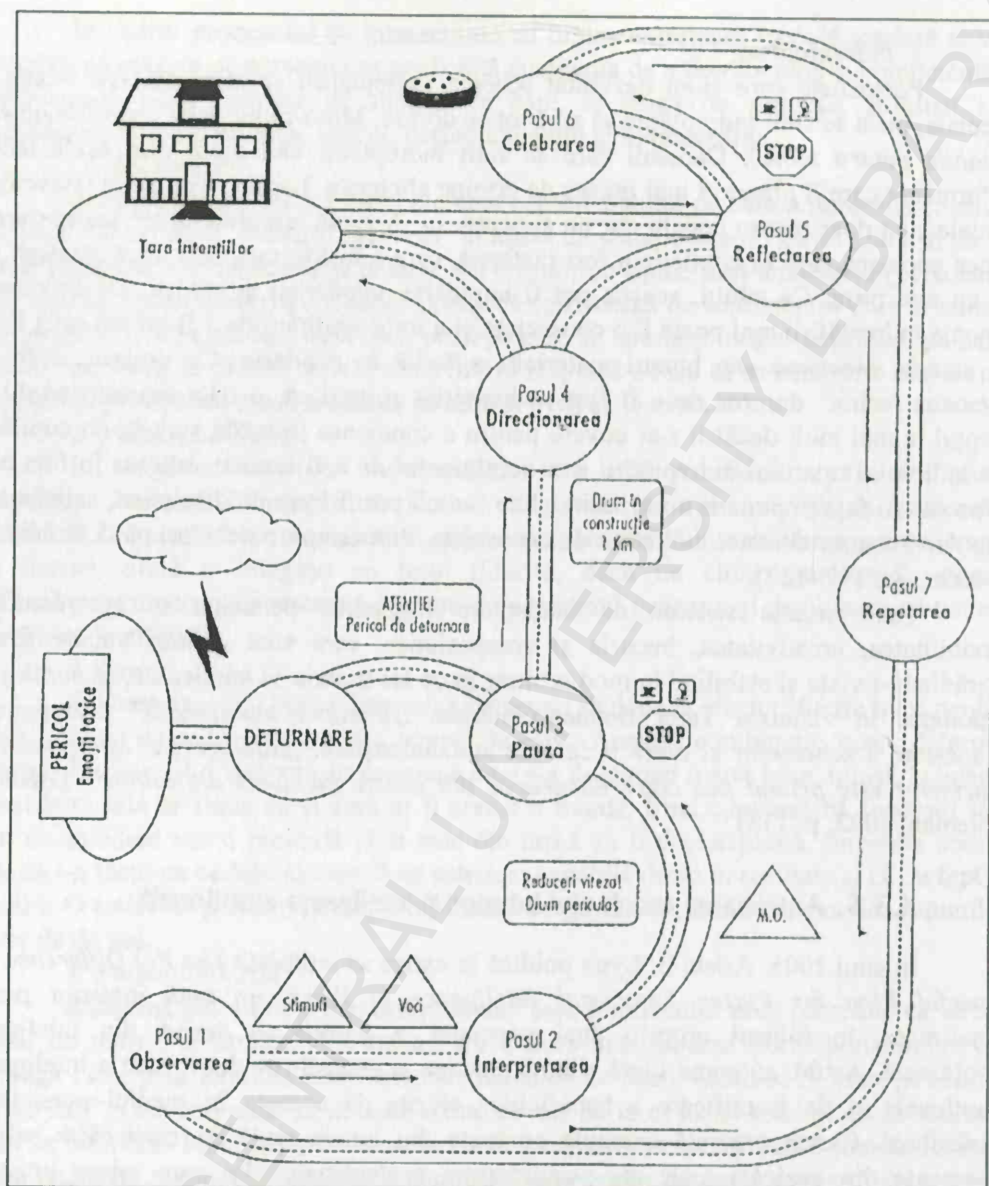


Fig. 3.5. Cei şapte paşi ai coach-ului interior către inteligenţa emoţională

3.3.6. Inteligenţa emoţională şi trezirea conştiinţei

În anul 2005, André Moreau prezintă, în propria sa lucrare intitulată *Psychothérapeute: „Faire" de la thérapie ou „Être" thérapeute,* diferite exerciţii care au ca scop trezirea conştiinţei unei persoane şi astfel, dezvoltarea inteligenţei emoţionale a acesteia. Pornind de la teoria lui Daniel Goleman, autorul defineşte inteligenţa emoţională ca fiind capacitatea unei persoane:

• *de a simți propriile sentimente (frică, bucurie, tristețe) și senzații corporale (tensiune, destindere, căldură, prospețime);*

Exercițiu doi câte doi: două persoane se țin de mâini și se privesc în ochi; una dintre ele o întreabă pe cealaltă „*Ce simți aici și acum, în fața mea, ca senzație corporală sau sentiment?*"; cealaltă îi răspunde (10–30 secunde) iar apoi îi pune aceeași întrebare. Acest exercițiu se execută de 10–20 de ori cu parteneri diferiți.

• *de a fi conștientă de toate aceste senzații și sentimente;*

Exercițiu doi câte doi: două persoane se așează una în fața celeilalte și pe rând, fiecare formulează o frază care începe cu „*Aici și acum sunt conștientă ...*" Acest exercițiu se execută timp de 5–10 minute.

• *de a le exprima;*

Exercițiu de exprimare corporală și emoțională: persoanele sunt provocate să se lase invadate de o muzică lentă sau ritmată, să-și armonizeze corpul cu sentimentele și apoi să le exprime ca și cum muzica și corpul ar fi o entitate.

• *de a le identifica și de a le comunica celuilalt;*

Exercițiu în grup: fiecare identifică și comunică celorlalți propriile senzații și sentimente pe care le-a trăit în exercițiile precedente.

• *de a le controla și amâna impulsurile pentru un beneficiu mai mare sau mai important;*

Exercițiu doi câte doi: două persoane se așează una în fața celeilalte și pe rând, fiecare detaliază o situație în care a fost necesar să-și controleze propriile impulsuri.

• *de a recunoaște ce depinde de sine și ce aparține celuilalt;*

Exercițiu în doi: fiecare împărtășește celuilalt sentimentele și opiniile sale despre grup, de exemplu: „*Ceilalți mă terorizează, dar sunt conștient/ă că eu mă las terorizat/ă sau că eu mă terorizez, prin propriile mele judecăți negative despre mine pe care eu le atribui lor.*"

• *de a integra nevoile sale în comportamente coerente adaptate realității exterioare;*

Exercițiu în grup: fiecare împărtășește celorlalți diverse situații în care a fost necesar să observe situația exterioară, să cântărească aspectele pozitive și negative și doar apoi să ia o decizie ținând cont atât de propriile nevoi și sentimente cât și de realitatea exterioară.

• *de a observa și intuii sentimentele și nevoile celorlalți pentru a dezvolta relații mai armonioase;*

Exercițiu doi câte doi: două persoane se țin de mâini și se privesc în ochi; una dintre ele îi spune celeilalte: „*Când văd sprâncenele tale încruntate, îmi imaginez că îți este frică de ceilalți*" sau „*... că nu înțelegi ce trebuie să faci*"; cealaltă îi răspunde „*Este adevărat*", „*Este fals*" sau rectifică. Acest exercițiu se execută de 5–10 de ori cu parteneri diferiți.

Toate aceste exerciții își pot atinge scopul doar dacă persoana se află *aici și acum* în contact cu lumea exterioară și cu ceea ce se petrece în interiorul său, dar în paralel, observă și procesul intern care se dezvoltă. Este important ca aceasta, să privilegieze contactul *aici și acum* cu celălalt sau cu grupul astfel încât să fie cu totul prezentă în raport cu sine însăși și cu ceilalți pentru a putea răspunde propriilor sale nevoi și pentru a

crea astfel o relaţie. Numai în aceste condiţii o persoană îşi poate da seama că deformează realitatea celuilalt proiectând asupra lui opinii şi transferând sentimente care vin din propriul trecut şi care sunt nepotrivite în prezent cu acesta. Astfel, fiecare persoană observă procesul care se derulează în interiorul ei şi învaţă să devină conştientă în fiecare moment de ceea ce trăieşte ca răspuns la ceea ce se întâmplă în viaţa ei.

În viziunea lui André Moreau, inteligenţa măsurată prin coeficientul intelectual corespunde Adultului din analiza tranzacţională (aceea parte a persoanei care evaluează logic avantajele şi dezavantajele pentru a lua decizii şi a acţiona) în timp ce inteligenţa emoţională este mai aproape de Copilul liber asociat cu Adultul din analiza tranzacţională: lumea sentimentelor, a spontaneităţii şi a creativităţii. De asemenea, autorul consideră că inteligenţa emoţională este apropiată de empatia lui Rogers. Inteligenţa emoţională şi empatia constituie un preambul al intimităţii care presupune capacitatea unei persoane de a fi atentă la sine şi la celălalt, de a îşi comunica sentimentele şi de a le intui şi înţelege pe ale celuilalt. Ambele implică diverse capacităţi, prezentate în tabelul 3.1. (Moreau, 2005, pp. 103–114).

Tabelul 3.1.

Inteligenţa emoţională şi empatia

INTELIGENŢA EMOŢIONALĂ	*EMPATIA*
• a simţi senzaţiile fizice şi sentimentele; • a le exprima şi a le comunica celorlalţi; • a identifica sentimentele celorlalţi şi a le intui („Îmi imaginez că tu ..."); • a dirija sau amâna comportamentele în funcţie de propriile nevoi dar şi respectându-le pe ale celorlalţi.	• a fi deschis, vizibil, transparent, fără mecanisme de apărare; • a asculta interlocutorul; • a comunica celuilalt opiniile şi sentimentele care îl privesc.

* * *

Pentru a proiecta şi desfăşura cu succes programe privind dezvoltarea inteligenţei emoţionale este necesar ca viitoarele cercetări să continue studierea posibilului impact pozitiv şi negativ al acesteia. Mai mult decât un leac universal pentru toate problemele umane, inteligenţa emoţională este un set de abilităţi care poate fi aplicat în moduri prosociale dar şi antisociale. Doar dezvoltând abilităţile inteligenţei emoţionale nu se poate dovedi a fi suficient decât dacă se implementează intervenţii care se adresează factorilor motivaţionali şi de context care influenţează folosirea acestor abilităţi. O atentă aplicaţie a bazelor ştiinţifice ale inteligenţei emoţionale promite să afecteze viaţa fiecărei persoane indiferent de vârstă.

CAPITOLUL 4:
Metode şi tehnici experienţiale utilizate în cadrul grupului de optimizare personală

4.1. Abordarea experienţială în cadrul grupului de optimizare personală

În preambulul volumului *„Orientarea experienţială în psihoterapie – dezvoltare personală, interpersonală, transpersonală"*, I. Mitrofan prezintă esenţa abordării experienţiale în cadrul grupului de optimizare personală. În viziunea autoarei orientarea experienţială „grupează mai multe şcoli (metode), care integrând creator reperele fundamentale ale gândirii psihanalitice şi fără a ignora contribuţiile valoroase ale abordărilor cognitive-comportamentale, schimbă perspectiva abordării clienţilor (pacienţilor) într-un efort de operare transformativă asupra calităţii şi mecanismelor procesului de autocompensare şi restructurare internă. Accentul se comută de la cauze (v. psihanaliza) şi efecte (v. comportamentalismul) la dinamica procesuală ce se desfăşoară între aceste două *centre de interes* pentru terapeut. Inevitabil, experienţa trăită *aici şi acum*, *spaţiul* fenomenologic individual, intragrupal şi transpersonal, constituie miezul acestei orientări, fertilizate semnificativ de teoriile câmpului şi de cele sistemic – holistice, dar valorificând deopotrivă metode şi tehnici occidental – orientale, multe dintre ele preluate din disciplinele sapienţiale tradiţionale" (Mitrofan, 2000, p.5).

Din perspectiva acestei orientări, *„a trăi experienţa", „a fi în situaţie", „a fi prezent"* reprezintă condiţiile fundamentale pentru dezvoltarea personală, formarea profesională şi creşterea spirituală a persoanei. Accentul este pus pe experienţa prezentă, trăită *aici şi acum* (şi nu pe experienţa trecută sau pe programarea unor experienţe viitoare), ceea ce îi permite persoanei să conştientizeze propriile percepţii, gânduri, emoţii şi trăiri iar prin aceasta să şi le asume în mod conştient, să le poată transforma, să poată avea control asupra lor şi a propriei persoane.

În cazurile formative, educative, de intervenţie privind optimizarea personală sau psihoterapeutice, orientarea experienţială pune accentul pe transformarea de sine şi pe relaţiile interpersonale. Astfel, ea previne alienarea ce poate surveni prin îndepărtarea de sine şi devine o cale de păstrare a echilibrului somato-psiho-social sau de redobândire a acestuia, deoarece se urmăresc concomitent:

- armonizarea cu sine;
- armonizarea cu alţii;
- armonizarea cu lumea.

În concepţia lui C. Nedelcea, un experienţialist „nu va putea niciodată separa sănătatea personală de sănătatea socială şi a mediului, pentru că el o apreciază dintr-o perspectivă foarte largă (somato-psihică, socio-morală, interpersonală şi spirituală) deoarece personalitatea umană se manifestă optim în şi prin toate aceste laturi ale existenţei sale luate unitar, holistic. Originile experienţialismului se găsesc, la fel ca originile întregii mişcări umaniste din psihologie, în filosofia existenţialistă europeană, ca şi în filosofia orientală – preocupată de autodesăvârşire" (Nedelcea, 2007).

4.2. Grupul experienţial de optimizare personală

În opinia I. Mitrofan, grupul de optimizare personală este „investit simbolic de către participanţi cu calitatea de *matrice sociala primară – uter colectiv*. El funcţionează asemenea unui *creuzet alchimic* care facilitează, creează şi confirmă sau validează restructurarea şi transformarea psihologică a participanţilor, în cadrul unui proces terapeutic experienţial de tip unificator. Acest proces zămisleşte bazele realiste ale unei re-individuări creative şi ale unei maturizări spirituale a fiecărui participant, în ritmul său propriu şi specific." (Mitrofan, 2004, pp. 85–86).

Grupul experienţial de optimizare este centrat pe dezvoltarea personală a fiecărui participant oferindu-le ocazia de a se cunoaşte mai bine pe sine, de a-şi descoperi resursele personale şi de a le valorifica în şi prin întâlnirea cu celălalt. Membrii grupului comunică spontan şi în acest fel:

- descoperă sentimentul apartenenţei la grup – coeziunea;
- învaţă din succesele şi greşelile celorlalţi – învăţarea interpersonală;
- descoperă că şi alţii pot avea dificultăţi similare – universalitatea;
- recâştigă speranţa prin faptul că este preţuit de către ceilalţi şi prin propria dorinţă de a oferi ajutor – altruism;
- învaţă din reacţiile celorlalţi participanţi faţă de propriul comportament social, ca şi din copierea altor comportamente – imitaţia, empatia, modelarea;
- exprimă emoţii puternice, eliberatoare – catharsis;
- adoptă atitudini de încredere şi sprijin mutual (Bloch, Crouch, 1985, apud Mitrofan, Ene, 2005, p. 35).

În volumul *„Dezvoltarea personală – competenţă universitară transversală (o nouă paradigmă educaţională)"*, un colectiv de autori sub coordonarea lui L. Mitrofan prezintă rezultatele unei bogate activităţi de cercetare privind *„Dezvoltarea Personală Unificatoare (D.P.U) – ca parte integrantă a unei noi paradigme educaţionale universitare"* . Aceştia consideră că *„Dezvoltarea Personală Unificatoare* este:

a. o competenţă complementară în formarea studenţilor pentru carieră şi pentru viaţă în general, promovând un învăţământ de înaltă calitate, restructurat în intenţii, strategii educaţionale, atractiv, modern şi original;
b. primul pas realist într-o reformă de conţinut a învăţământului universitar, asigurându-i deschiderea internaţională, competitivitatea şi credibilitatea absolvenţilor, orientându-i şi stimulându-i psihologic pentru succes şi performanţă, pentru autoafirmare şi responsabilitate."

În viziunea autorilor, trainingul experiențial de dezvoltare personală în grup facilitează:

- dinamicile interpersonale flexibile, adaptative;
- diminuarea și autocontrolul agresivității, ostilității, intoleranței la frustrare, rigidității mentale și a diverselor discriminări;
- optimizarea imaginii de sine și a asertivității prin creșterea autoîncrederii și autoacceptării;
- maturizarea psihoemoțională.

În același volum se subliniază numeroasele efecte pozitive ale unui astfel de training și anume:

a. dezvoltarea inteligenței emoționale și a empatiei;
b. dezvoltarea inteligenței sociale și relaționale;
c. dezvoltarea inteligenței culturale și a strategiilor integratoare comunitare, interetnice;
d. maturizarea spirituală, dezvoltarea toleranței interconfesionale și religioase;
e. dezvoltarea conștiinței, responsabilității, atitudinilor și comportamentelor ecologice (Mitrofan, 2007, pp. 18–19).

Grupul experiențial de optimizare și dezvoltare personală oferă – într-un mod autentic și spontan, membrilor săi, posibilitatea de a trăii *aici și acum* experiența întâlnirii cu celălalt din fiecare și cu propria-i imagine din ochii celorlalți. Astfel, fiecare devine pentru celălalt „o fereastră ce oferă o altă perspectivă asupra realității, un spațiu privilegiat în care orice membru al grupului se poate întâlni cu sine într-o altă ipostază" (Badea, 1999, p. 16).

Constituirea grupului depinde de implicarea responsabilă a fiecărui participant, precum și de măsura în care aceștia conștientizează că propriile probleme sunt asemănătoare cu ale celorlalți. Treptat, atmosfera se destinde, crește intimitatea în grup, apar autodezvăluiri, confruntări constructive ale diferitelor puncte de vedere și primele inițiative de suport emoțional. De asemenea, sunt prezente diverse emoții pozitive și sentimentul unității cu ceilalți ceea ce sporesc curiozitatea și dorința de implicare a membrilor grupului în noi experiențe. În acest fel, ei adoptă și experimentează noi atitudini, conduite și comportamente, fără teama de risc, și ca urmare, în ritmul său propriu, fiecare membru al grupului:

- devine propriul său creator;
- învață să relaționeze și să comunice cu ceilalți;
- conștientizează că pentru a te dezvolta ca persoană este important să primești, dar și să oferi suport ceea ce determină conștiința propriei valori, stimularea acceptării de sine, autostima, încrederea în sine și în ceilalți.

Focalizarea *aici și acum* pe propriile trăiri emoționale, disponibilitatea de a oferi suport, de a juca rolul unui alt membru a grupului și de a intra într-un dialog benefic cu sine antrenează disponibilitatea fiecărui participant de a se implica într-un proces de autocreație. Autocreația, în viziunea lui V. Badea (1999) începe „prin demolarea punctelor de vedere unilaterale, prin renunțarea la stereotipii de gândire și comportament, prin dizolvarea aspectelor negative ale imaginii de sine". Rezultatele autocreației sunt:

- deschiderea către noi experiențe;

- implicarea, cu mai mult curaj, în explorarea propriilor trăiri afective precum şi în diverse interacţiuni frustrante dar care promit realizarea unor schimbări;
- experimentarea nesiguranţei, greşelilor, temerii şi a confuziei;
- acceptarea jocului;
- depăşirea stilului conformist de acţiune prin experimentarea unor comportamente noi şi nuanţate;
- analizarea situaţiilor de viaţă din alte perspective;
- deblocarea resurselor personale la care nu a existat căi de acces până la momentul respectiv.

Din punctul de vedere al aceluiaşi autor, un grup creativ este un grup care „*respiră* şi *rulează* energiile membrilor săi, facilitând apariţia unor pattern-uri noi, eficiente, de abordarea realităţii subiective şi interpersonale… dacă suportul emoţional oferit între participanţi reprezintă *căldura* necesară transformărilor şi automodelării, creativitatea este elementul care *oxigenează* aceste procese" (Badea, 1999, p. 17).

În opinia E. Anghel, procesele din cadrul grupului experienţial de optimizare personală echivalează cu învăţarea strategiei de a lucra asupra propriei persoane şi de a se autoforma, autodezvolta în vederea unei adaptări eficiente. Astfel, persoana îşi optimizează comportamentul, învaţă să se autoanalizeze, să caute în propria fiinţă ce este mai bun şi să se adapteze creativ în plan sociomoral, interpersonal şi spiritual (Anghel, 2003, p. 58).

Pentru a-şi atinge scopul grupul experienţial de optimizare personală, indiferent de tehnica folosită, are nevoie de anumite condiţii de desfăşurare:

- crearea unui climat favorabil de înţelegere, apreciere, acceptare şi încurajare;
- stabilirea şi negocierea unor reguli: seriozitate, confidenţialitate, punctualitate;
- răbdare, respect faţă de celălalt, sinceritate, dreptul la propria părere, eficienţă;
- adresarea directă: *„Maria eu admir la tine că eşti foarte energică şi simpatică"*;
- existenţa unor calităţi ale terapeutului eficient.

4.2.1. Calităţile consilierului eficient în cadrul grupului experienţial de optimizare personală

În cadrul grupului experienţial de optimizare personală relaţia dintre consilier şi client este una de egalitate, bazată pe ideea de unicitate a fiecărei fiinţe umane şi de încredere în propriile ei forţe sanogene. În această relaţie se desprind o serie de caracteristici ale terapeutului ceea ce îi asigură eficienţa. Acestea sunt: cunoaşterea de sine şi maturitatea emoţională, deschiderea către noi experienţe, disponibilitatea de a-i ajuta pe alţii, prezenţa şi capacitatea empatică, deschiderea (acceptarea unor stiluri de viaţă şi valori diferite), puterea personală, capacitatea de a face faţă atacurilor, încrederea în eficienţa proceselor de grup, inventivitatea, simţul umorului, curajul, vigoarea (G. Corey, S. Corey, 1991, V. Badea, 1999, E. Anghel, D. Vasile, 2004).

1. Cunoaşterea de sine

Pentru un terapeut al cărui rol este de a-i ajuta pe alţii să se cunoască mai bine pentru a evolua, este fundamental să fie conştient de propria identitate, de propriile scopuri, motivaţii, valori, sentimente, limite şi probleme.

2. Deschiderea către noi experienţe

Este important pentru terapeut să vină în întâmpinarea noilor experienţe de viaţă deoarece dacă nu experimentează incertitudinea, singurătatea, angoasa, autoblamarea, etc., este îndoielnic cum ar putea înţelege participanţii la grup aflaţi în astfel de situaţii.

3. Disponibilitatea de a-i ajuta pe alţii

Este o caracteristică esenţială a terapeutului care conduce grupul de optimizare personală şi presupune să nu abuzeze de rolul său pentru a-şi atinge propriile scopuri sau a-şi întării propriul Ego. A fi disponibil înseamnă a fi capabil să asculte, să ofere suport emoţional, să fie creativ, să fie alături de ceilalţi şi să-i ajute în procesul de explorare personală. Un terapeut de grup poate lucra eficient numai atunci când este disponibil emoţional să facă acest lucru. Atunci când este indisponibil trebuie să-şi asume responsabilitatea amânării susţinerii întâlnirilor de grup.

4. Prezenţa şi capacitatea empatică

Se referă la capacitatea terapeutului de a fi prezent fizic în grup dar, mai ales, emoţional şi cognitiv. Participanţii sunt provocaţi în procesul de explorare a propriilor emoţii de către acel terapeut care rezonează emoţional la bucuriile şi durerile lor, fiind capabil să le însoţească în procesul de explorare a stărilor lor emoţionale, uneori conflictuale. Terapeutul se poate implica emoţional în grup conştientizând şi acceptând propriile reacţii emoţionale dar aceasta nu înseamnă că el vorbeşte în cadrul întâlnirilor de grup de situaţii din viaţa lui care i-au provocat supărare sau bucurie. Acceptarea propriilor reacţii emoţionale facilitează manifestarea compasiunii şi empatiei terapeutului în raport cu membrii grupului. Empatia are în vedere capacitatea acestuia de a înţelege şi rezona emoţional cu membrii grupului. El trebuie să aibă, în acelaşi timp, conştiinţa unei importante deosebiri între propria sa experienţă şi experienţa participanţilor deoarece numai în acest fel, prezenţa sa în grup va fi adecvată şi eficientă.

5. Deschiderea

Deschiderea terapeutului în raport cu sine dar şi cu ceilalţi facilitează comunicarea autentică în grupul de optimizare personală precum şi deschiderea participanţilor. Este necesară autodezvăluirea terapeutului atât cât să permită membrilor grupului să se raporteze la el ca la o persoană fără ca acesta să povestească fiecare aspect din scenariul său de viaţă.

6. Puterea personală

Puterea personală se referă la forţa şi dinamica personalităţii terapeutului care are această calitate atunci când ştie cine este, ce doreşte şi-şi cunoaşte resursele care l-ar putea ajuta să se transforme (lucru posibil numai dacă acesta are o minimă analiză personală).

Puterea personală implică, aşadar, încrederea în sine a terapeutului. Participanţii la grup observă cu mare uşurinţă faptul că acesta ştie ce face şi atunci încrederea în posibilele valenţe curative ale grupului de optimizare umană creşte.

Puterea exemplului personal acţionează ca un reper vital pentru clienţii aflaţi într-o perioadă de transformări intense cu atât mai mult cu cât ea provine de la terapeutul grupului. Acesta este investit de către participanţi cu responsabilitate privind insight-urile lor, pe care o acceptă, însă, în acelaşi timp, el îi ajută să conştientizeze că ei sunt principalii responsabili pentru creşterea lor.

7. Capacitatea de a face faţă atacurilor

Există terapeuţi care sunt dependenţi de aprobarea grupului, se simt insecurizaţi, ameninţaţi, jenaţi iar aceste caracteristici le creează mari dificultăţi în desfăşurarea

activităţilor din cadrul grupului. Adeseori, în grupul de optimizare personală, terapeuţii pot fi învinovăţiţi de participanţi că nu manifestă destulă grijă faţă de ei sau că sunt selectivi în grija manifestată. Unele afirmaţii pot fi corecte dar altele pot reprezenta manifestarea geloziei, testarea autorităţii, căutarea puterii sau o nevoie crescută de protecţie. În astfel de cazuri, este important să se exploreze împreună cu membrii grupului sentimentele care se ascund în spatele criticismului.

8. Încrederea în eficienţa proceselor de grup

Există terapeuţi care nu cred în forţa transformativă a proceselor de grup şi/sau în posibilitatea unor schimbări semnificative a persoanelor sub influenţa proceselor de grup. Aceştia reuşesc cu succes să transmită neîncrederea sa participanţilor şi să compromită atingerea obiectivelor propuse sau destrămarea grupului.

9. Inventivitatea

Capacitatea de a fi creativ în mod spontan este una dintre cele mai importante caracteristici a unui terapeut de grup pentru optimizare personală. Pentru a facilita participanţilor creşterea personală, terapeutul are nevoie să renunţe la tehnicile obişnuite pentru a evita rutina şi să descopere noi modalităţi de a aborda grupul.

10. Simţul umorului

Capacitatea de a vedea dimensiunea umoristică a condiţiei umane este foarte importantă mai ales pentru un terapeut care lucrează cu participanţi ce trăiesc cu intensitate maximă propriile conflicte interioare. Simţul umorului denotă echilibru interior şi a atitudine flexibilă în faţă sarcinilor vieţii.

11. Curajul

Curajul este o condiţie a eficienţei unui terapeut care lucrează cu un grup ce urmăreşte dezvoltarea şi optimizare personală a participanţilor. Acesta se manifestă prin:

- acceptarea propriei vulnerabilităţi;
- confruntarea cu celălalt;
- admiterea greşelii de percepţie;
- a fi în contact cu propriile emoţii (a fi conştient şi a accepta emoţia provocată de celălalt);
- asumarea riscurilor pe care aşteaptă să şi le asume şi membrii grupului;
- a acţiona în concordanţă cu propriile principii;
- de a fi direct şi sincer cu membrii grupului.

12. Vigoarea

Un terapeut are nevoie atât de forţă fizică cât şi de forţă psihologică deoarece trebuie să fie activ, atent şi foarte creativ pe parcursul întregii întâlniri de grup. Asta înseamnă că are nevoie să fie conştient de propriile sale disponibilităţi energetice şi să dispună de mecanisme de încărcare şi rulare eficientă a acesteia.

4.2.2. Ghidul etic al terapeutului care conduce un grup experienţial de optimizare personală

În cadrul grupului de dezvoltare şi optimizare personală este necesară asumarea şi respectarea de către terapeut a responsabilităţilor prezentate în tabelul 4.1. Acest lucru va permite terapeutului să sporească gradul de coeziune al grupului, gradul de implicare şi de

deschidere al fiecărui participant, precum și nivelul încrederii în sine în ceea ce privește evoluția personală.

Tabelul 4.1.

Responsabilitățile unui terapeut care conduce un grup experiențial de optimizare personală (G. Corey, 1988, apud E. Anghel, D. L. Vasile, 2004)

RESPONASBILITĂȚILE TERAPEUTULUI	• să informeze participanții înaintea începerii activității de grup în legătură cu propria-i calificare, scopurile grupului și procedurile folosite;
	• să protejeze membrii grupului, definindu-le clar ce înseamnă confidențialitatea și explicându-le de ce este ea importantă;
	• să explice cât mai realist posibil, ce servicii pot fi sau nu furnizate în cadrul grupului de dezvoltare și optimizare personală;
	• să ofere informații despre tipurile de activități în care membrii grupului vor fi implicați;
	• să evidențieze posibilitatea apariției unor schimbări în viața de zi cu zi a persoanelor ca urmare a participării lor la grup;
	• să specifice faptul că participarea la grup este voluntară și că membrii grupului pot renunța oricând la ea;
	• să informeze participanții dacă întâlnirile de grup vor fi înregistrate și în ce scop vor fi folosite aceste înregistrări;
	• să protejeze membrii grupului de orice fel de intimidare, inclusiv fizică, și de alte presiuni provenite din partea celorlalți din grup;
	• să nu impună participanților propriile nevoi, principii sau valori;
	• să asigure fiecare membru că are dreptul să dispună de resursele grupului prin minimalizarea barierelor din interiorul acestuia și prin evitarea monopolizării timpului;
	• să creeze condițiile ca, într-un timp eficient, participanții să își câștige independența în raport cu grupul și terapeutul;
	• să folosească doar tehnicile în care a primit drept de practică, iar în cazul în care folosește procedee noi, să o facă doar cu supervizare;
	• să interzică orice consum de alcool sau alte droguri, înaintea sau în timpul ședințelor de grup;
	• să ajute participanții să își atingă scopurile personale propuse în cadrul activităților de grup;
	• să acorde consultații individuale la cerere (membrilor grupului), atât între ședințele de grup, cât și după terminarea acestora.

În cadrul grupului experiențial de dezvoltare și optimizare personală se utilizează tehnici din artterapie, dramaterapie, terapie prin dans și mișcare, metafora și scenariul metaforic, gestalt-terapie, analiză bioenergetică, programare neuro-lingvistică, tehnici de meditație creatoare și analiză experiențială a unificării.

4.3. Artterapia

În viziunea Asociației Americane de Artterapie folosirea artei ca terapie presupune „că procesul creativ poate fi un mijloc atât de reconciliere a conflictelor, cât și de stimulare a autoconștientizării și a creșterii personale" și că atunci când arta este

considerată vehicul în psihoterapie „atât produsul cât şi asociaţiile pe marginea lui pot fi folosite pentru a-l ajuta pe individ să descopere mai multă compatibilitate între lumea sa interioară şi lumea exterioară" (Dinişoae, 2000, p. 27).

Există trei curente principale privind artterapia sau terapia creativă în funcţie de locul pe care arta îl ocupă în terapie, astfel:

1. artterapia s-a dezvoltat din psihologie şi psihoterapie şi ca urmare, este o formă de psihoterapie ce caută o conexiune cu arta → produsul artistic al clientului este folosit ca material pentru interpretare şi ca sprijin pentru terapia verbală;
2. artterapia s-a dezvoltat din artă – acest curent nu face referire directă la terapie şi tehnicile sale deoarece consideră că arta în sine are efecte terapeutice → procesul de creaţie şi conceperea produsului artistic sunt suficiente;
3. abordarea integrată a artei şi a terapiei – arta oferă persoanei posibilitatea de a se exprima pe toată durata terapiei şi este folosită pentru canalizarea, reducerea şi transformarea agresiunii, a energiilor negative şi obţinerea schimbării psihologice.

Artterapia este o modalitate terapeutică ce oferă calea de acces către o persoană bazându-se pe spontaneitatea expresiei şi pe depăşirea barierelor de comunicare. Este foarte important ca în procesul de artterapie să fie vizată exclusiv expresivitatea persoanei eliminându-se orice încercare de a judeca şi / sau evalua produsele. Acestea pot fi haotice, agresive, instabile şi impersonale dar este necesar ca ele să fie percepute şi acceptate pentru ceea ce sunt, mai ales de persoana care le-a creat (Anghel, 2006). Terapia creativă cuprinde terapia prin muzică, terapia prin desen, terapia prin dramă şi terapia prin mişcare şi dans.

Procesul artistic are multiple funcţii, după cum urmează:

1. *Funcţia catartică* este comună în toate terapiile expresive şi constă în descoperirea că exprimarea unei dificultăţi sau a unei preocupări asigură eliberarea. Uneori, procesul artistic neasociat cu verbalizarea este suficient pentru a lucra asupra dificultăţii existente şi pentru a elibera tensiunea. Kramer crede că arta este curativă prin ea însăşi şi că actul creativ este un act de sublimare – de canalizare, reducere şi transformare a energiilor potenţial distructive sau antisociale.

2. *Funcţia de comunicare* este cea mai importantă dacă nu unica. Naumburg consideră că producţia artistică este superioară comunicării verbale deoarece reduce autocenzura, permite o exprimarea într-un mod direct a viselor şi fanteziilor, asigură conservarea comunicării şi încurajează rezolvarea transferului permiţând persoanei să ajute la interpretarea produsului.

3. *Funcţia restructurantă* se realizează prin asigurarea unui model de funcţionare a Eu-lui în care noi atitudini şi sentimente pot fi exprimate şi trăite.

4. *Funcţia artterapeutului* pe parcursul procesului artistic este de a încuraja producţia creativă şi de a oferi asistenţă tehnică şi suport emoţional (Dinişoae, 2000, pp. 27–28).

În cadrul grupului experienţial de dezvoltare şi optimizare personală se utilizează cu succes tehnicile specifice artterapiei deoarece acestea:

- determină persoana să fie activă, să aibă curajul să se implice într-un proces de schimbare şi să încerce rezolvarea propriilor probleme într-un mod care să echilibreze ceea ce face, cu ceea ce gândeşte şi cu ceea ce simte;

- facilitează exprimarea emoţiilor într-o manieră diferită de verbalizare;
- este un act de integrare a personalităţii – experienţele integrative implică recunoaşterea conflictelor ascunse, a sentimentelor reprimate şi concilierea dintre inconştient şi conştient (în actul artistic, conflictul este retrăit, rezolvat şi integrat);
- stimulează persoana să experimenteze şi rolul de a fi creator al propriei sale situaţii şi nu doar pe cel de victimă;
- încurajează dezvoltarea unor mai bune relaţii interpersonale şi intensificarea comunicării cu ceilalţi.

Produsele artistice realizate în timpul întâlnirilor facilitează exprimarea sentimentelor şi a experienţelor pe care autorii pot începe să le comunice şi să le dea un sens în cadrul unei relaţii de siguranţă din interiorul grupului de optimizare personală. Mijloacele expresive sunt: desenul şi / sau pictura, modelajul, colajul, povestea, dansul şi mişcarea, muzica.

4.3.1. Desenul

Desenul reprezintă o modalitate de evaluare a personalităţii, a problemelor emoţionale a unei persoane, a relaţiilor sale cu ceilalţi, a nivelului de anxietate existenţială şi a dificultăţilor de a se adapta la mediul social (Mitrofan, Vladislav, Badea, 2003, p. 176). El poate permite unei persoane să se exprime fără cuvinte şi să de sens propriei lumi interioare. Prin desen Eul reuşeşte să dea sens unor conţinuturi adesea iraţionale, fără a pierdea prea mult din ceea ce, aici şi acum, nu poate descifra şi îi rămâne nelămurit dar foarte real. C.G. Jung este cel care introdus utilizarea desenului pentru a putea studia şi trata problemele emoţionale ale unei persoane. El însuşi desena şi solicita clienţilor săi să deseneze pentru a-şi exprima visele sau ceea ce le era dificil de surprins în cuvinte, lumea interioară de imagini puternic încărcate afectiv. În opinia autorului nu analiza imaginilor este importantă ci încurajarea persoanei să se exprime prin imagini şi să le urmeze pe măsură ce acestea se desprind din propria interioritate (Jung, 1977, apud Mitrofan, Ene, 2005).

Desenul este o tehnică proiectivă care apelează la spontaneitate, provoacă exprimarea sentimentelor şi dinamica interioară fără a recurge la cuvinte, restrângând acţiunea constrângătoare a intenţionalităţii conştiente (Minulescu, 2001, p. 219).

În cadrul grupului experienţial de optimizare personală participanţii pot fi provocaţi să realizeze un desen liber sau tematic. Ei pot lucra individual sau pot fi încurajaţi să coopereze în echipe de două sau mai multe persoane, fiecare completând cu câte un element până se ajunge la ceva structurat. Odată încheiat produsul artistic, participanţii pot să intre în rolul desenului, să vorbească despre el, să-i dea un titlu sau să realizeze o poveste, proiectând în felul acesta o mulţime de nevoi, dorinţe sau conflicte interioare.

De asemenea poate fi focalizată atenţia unui participant şi facilitarea conştientizării sale prin sublinierea sau extragerea unei părţi din desen şi prin formularea unor întrebări care să-l provoace la analiză personală. Se poate cere persoanei să realizeze un dialog între două părţi din desen şi să coreleze metaforele cu situaţiile din viaţa personală.

Tot în cadrul grupului se poate solicita unui participant identificarea acestuia cu un element din desenul său şi să i se permită într-un mod fantezist să părăsească propriul desen şi să pătrundă într-un univers desenat de un alt membru al grupului. În noul univers descoperit poate interacţiona cu orice element şi chiar elabora un dialog transpunându-se rând pe rând în cele două desene (Anghel, 2006).

Desenele pot permite o lectură cifrată, dar decodificabilă a nevoilor personale, tendinţelor, orientărilor şi intereselor, pulsiunilor inconştiente, motivaţiilor, trăirilor şi a propriului mesaj adresat celorlalţi. Diversele probleme ascunse, neconştientizate, reprimate sau negate, îngropate în abisurile inconştientului sunt exprimate într-o manieră simbolică. Astfel, personajele desenate sau dramatizate sunt investite cu semnificaţii, emoţii, sentimente şi gânduri pe care o autorul operei le trăieşte în legătură directă cu evenimentele vieţii sale şi cu relaţiile cu propria familie şi cu ceilalţi.

4.3.2. Modelajul

Modelajul în lut, plastilină, aluat, apă, clei, nisip poate fi o modalitate foarte potrivită ca o persoană să-şi expună propria poveste atât prin figurinele modelate cât şi prin cuvintele şi expresiile verbale care pot acompania activitatea propriu-zisă. Modelarea diverselor materiale oferă persoanei:

- o experienţă inedită tactilkinestezică;
- sentimente de securitate, de confort şi linişte.

În construcţiile lor participanţii îşi exprimă fanteziile, ideile, gândurile, sentimentele şi conflictele lor conştiente şi inconştiente. Astfel persoanele supărate pot exprima supărarea lor în lut în diverse forme, cele nesigure şi anxioase pot simţi un sentiment al controlului şi stăpânirii de sine prin intermediul lutului iar cele agresive pot utiliza lutul pentru a-l lovi şi sfărâma. Flexibilitatea şi maleabilitatea lutului ajută la deblocarea persoanelor cu mari dificultăţi în exprimarea sentimentelor (Mitrofan, Vladislav, 1999, p. 176).

În cadrul grupului de dezvoltare şi optimizare personală, modelajul poate fi combinat cu povestirea individuală sau colectivă. După modelaj se poate cere fiecărui membru al grupului să alcătuiască o poveste cu elementul construit realizându-se fenomene de catharsis şi protecţie. După ce fiecare participant şi-a prezentat opera sa, li se poate solicita tuturor să alcătuiască împreună o poveste cu toate personajele modelate. În acest fel, creşte coeziunea grupului, ceea ce are numeroase implicaţii pozitive în dezvoltarea personală a participanţilor (Anghel, 2006).

4.3.3. Colajul

Colajul se realizează prin lipirea sau ataşarea mai multor materiale, cum ar fi: hârtie de toate tipurile, materiale textile, lucruri moi şi aspre, nasturi, poze decupate din reviste sau cărţi, fotografii, poleială, capace de sticlă, fire de lână, frunze, coji, seminţe de toate felurile. Aceste îmbinări se realizează cu scopul de a crea o imagine sau un tablou. Această metodă ajută la eliberarea imaginaţiei şi poate fi utilizat ca exprimare senzorială şi emoţională (Mitrofan, Vladislav, Badea, 2003, p. 186).

În cadrul grupului de dezvoltare personală, participanţii sunt provocaţi să vorbească despre colaj sau despre modul în care s-au implicat în realizarea acestuia, să îi dea un titlu şi să dramatizeze identificându-se fiecare cu unul dintre elementele componente ale colajului şi realizând un dialog spontan. A construi şi a juca sunt două modalităţi ce se completează reciproc ca instrumente expresive disponibile dezvoltării şi integrării personalităţii membrilor grupului de optimizare personală (Anghel, 2006).

4.4. Dramaterapia

Asociaţia Britanică de Dramaterapie consideră că aceasta este „un mijloc care ajută la înţelegerea şi reducerea problemelor sociale şi psihologice, bolilor mentale şi handicapurilor şi facilitează exprimarea simbolică prin intermediul căreia omul poate ţine legătura cu sine într-un mod individual, dar şi în cadrul unui grup prin structuri creative implicând comunicarea verbală şi fizică". (British Association of Dramatherapist, apud Schater, Courtney, 1981, p. 55).

Dramaterapia este o formă de psihoterapie în care spontaneitatea jocului dramatic ca şi intervenţiile terapeutului ajută persoana să se exprime, să înţeleagă şi să lucreze asupra propriilor conflicte, să producă insight-ul şi apoi schimbarea. Prin utilizarea diverselor mijloace expresive specifice acesteia, participanţii la grupul de dezvoltare şi optimizare personală sunt provocaţi să ajungă la un consens cu dificultăţile lor. În opinia lui R. Garner (creatorul tehnicii povestirii mutuale), consilierul care conduce un astfel de grup are nevoie de capacitatea de a juca mai multe roluri simultan: actor, regizor, scenarist şi coregraf (Garner, apud Vladislav, 2001, p. 137).

Dramatizarea îmbogăţeşte comunicarea terapeutică şi poate servi la antrenarea participanţilor în procesul de dezvoltare şi optimizare personală. Astfel, dramaterapia facilitează ameliorarea şi dezvoltarea creatoare a întregii personalităţi în plan fizic, mental şi emoţional. În majoritatea cazurilor, problemele sau dificultăţile cu care se confruntă membrii grupului pot fi înţelese şi rezolvate spontan în cadrul unor situaţii special create de terapeut deoarece există posibilitatea ca:

- rolurile să fie încercate;
- relaţiile umane să fie testate;
- autoconştientizările să fie realizate;
- deprinderile sociale să fie învăţate (Anghel, 2006).

Mediul dramatic este mult mai uşor de perceput şi definit deoarece materialul este în afara persoanei şi ca urmare efectele sale benefice sunt maximale.

În dramele creative, prin mişcări corporale şi expresie facială, simţuri, imaginaţie, intelect, participanţii îşi pot dezvolta conştiinţa de sine . Ei joacă părţi din ei înşişi şi pe măsură ce joacă devin mai conştienţi de ei înşişi, mai implicaţi, mai reali. Prin asumarea rolurilor altora, persoana experimentează un nou punct de vedere asupra sa, ca formă diferită dar în relaţie cu ceilalţi. În timpul activităţii se poate observa cum participanţii îşi utilizează corpul, dacă există rigiditate sau flexibilitate în mişcări. Sunt deopotrivă importante atât procesul jocului dramatic, organizarea şi desfăşurarea acestuia, cât şi conţinutul care reiese din joc (Vladislav, 2001, p. 138).

În opinia V. Oaklander experienţa în sine determină schimbarea şi comunicarea verbală deoarece membrii grupului experimentează diferite situaţii în joc şi în acest fel, conştientizează diferite părţi din ei într-un mod ce poate fi dificil de exprimat în cuvinte (Oacklander, 1988, apud Vladislav, 2001, p. 138).

Ca urmare, dramaterapia poate fi utilizată în cadrul grupului experienţial de dezvoltare şi optimizare personală cu scopul de a ajuta participanţii:

- să reducă propriile conflicte şi anxietăţi;
- să realizeze descărcarea emoţională care va provoca insight-uri şi schimbări la nivelul personalităţii;
- să rezolve o serie de situaţii concrete cu care se confruntă în viaţa de zi cu zi.

În volumul „*Terapia Unificării – abordare holistică a dezvoltării şi a transformării umane*" I. Mitrofan prezintă viziunea proprie privind definiţia dramaterapiei, pe care o consideră ca fiind *„o meditaţie dinamică asupra sieşi şi a raporturilor cu lumea, practicată în grup"* iar „secvenţele introspective" pe care terapeutul le provoacă şi le dirijează în momentele cheie ale desfăşurării procesului dramaterapeutic *„permit o extensie a conştientizării de sine care facilitează autoschimbarea şi dezvoltarea personală"*. De asemenea autoarea consideră că această „autotransformare" se produce printr-o „deblocare, recuperare şi integrare a energiilor şi sensurilor existenţiale ale *subpersonalităţilor* investite la nivel inconştient cu valoare de *contraparte* sau în termeni junghieni – a rolurilor care exprimă *Umbra*. Acestea sunt reactualizate, readuse la lumina comportamentului conştient prin improvizaţia dramatică. Practicarea liberă, necenzurată şi creatoare a rolurilor – care nu sunt întâmplător alese, ci *conţinute* în Inconştient ca *formaţiuni comportamentale vitale*, alimentate de nevoi, pulsiuni, tendinţe, credinţe şi dorinţe fie reprimate, fie latente, potenţiale - conduce la o *conştientizare extinsă a egoului*. În consecinţă, înţelegerea şi reintegrarea noilor sensuri şi semnificaţii personale ale acestor alternative de manifestare, în special a celor care menţin tensiuni generate de aşa-numitele *afaceri nefinalizate* (în terminologia gestalt), declanşează reaşezări şi restructurări de scopuri, motivaţii, alegeri modalităţi de acţiune, expresie şi manifestare creatoare a Fiinţei. Cu alte cuvinte, dramaterapia produce conştientizare de sine şi de altul modificată şi îmbogăţită calitativ, fiind o posibilitate autotransformativă şi maturizantă". (Mitrofan, 2004, p. 82).

Scenariile simbolice, propuse de autoarea sus menţionată, sunt considerate de aceasta „miezul Terapiei Experienţiale a Unificării". Ele se desfăşoară spontan, „ca o improvizaţie creatoare sui-generis, în grup, amintind întrucâtva de „teatrul spontaneităţii" (cu care a debutat J. Moreno), dar *deosebindu-se fundamental* de acesta prin *componenta meditativă, adică prin focalizarea conştientă* (dirijată terapeutic sau autodirijată) *asupra trăirilor şi sensurilor personale*, revelate în abordarea *rolurilor polare, spontan asumate*, experimentate ad-hoc în grup" (idem, p. 81).

În cadrul grupului experienţial de dezvoltare şi optimizare personală, procesul terapeutic bazat pe improvizaţia dramatică se centrează pe:

- restructurarea într-o manieră creatoare a personalităţii la nivel afectiv, motivaţional, voliţional şi cognitiv precum şi comportamental prin deblocarea pattern-urilor repetitive şi crearea unor comportamente adaptative *alternative*;

- maturizarea spirituală, optimizarea expresiei şi a eficienţei personale adaptative prin *resemnificarea experienţelor* trăite, schimbarea perspectivei asupra vieţii şi asupra propriei persoane;
- conştientizarea de sine, eliberarea din capcana dependenţelor prin dezvoltarea atitudinilor receptive, a inteligenţei emoţionale şi a sentimentelor de valorizare, acceptare şi iubire necondiţionată.

Dramaterapia centrată pe Unificare presupune îmbinarea a cel puţin patru tipuri de „instrumente sau pretexte de lucru”:

1. *jocul de rol sau improvizaţia dramatică* - permite crearea şi experimentarea spontană a unor roluri liber alese şi asumate în cadrul unui scenariu dramatic, cu repere propuse de terapeut dar îmbogăţite, recreate şi personalizate *aici şi acum,* de către fiecare participant;
2. *meditaţia creatoare* – presupune conştientizarea de către fiecare membru al grupului de optimizare personală a „modului spontan şi creator în care experimentează rolul ales, jucat şi trăit, *aici şi acum*, prin practica exerciţiului stării de martor sau observator interior supraconştient, ghidat de către terapeut”;
3. *autoexplorarea (analiza) ghidată terapeutic în scop de conştientizare* permite conştientizarea percepţiilor, trăirilor, imaginilor, gândurilor, comportamentelor spontane, precum şi a conexiunilor acestora cu experienţele personale originale păstrate, codificate simbolic, proiectate prin jocul de rol şi reactualizate în cadrul grupului experienţial de dezvoltare şi optimizare personală;
4. *restructurarea şi autotransformarea* – se realizează datorită accesului fiecărui participant la „*mesajele şi simbolurile personale* prin care i se revelează Umbra, proiectate şi devoalate prin, jocul de rol, ceea ce permite reprocesarea prin *resemnificare* a experienţelor trăite (reprimate, blocate, neintegrate) şi *schimbarea scenariului de viaţă*” (idem, pp. 88–89).

E. C. Irwin, J. A. Rubin, M. I. Shapira (1981) sunt de părere că modalităţile artterapeutice pot fi combinate cu cele dramaterapeutice în cadrul demersului de optimizare personală. Artdrama terapia permite nu numai învăţarea mai multor lucruri ci oferă terapeutului care conduce grupul de optimizare personală, posibilitatea examinării în profunzime a simbolurilor determinate de interrelaţia dintre cele două forme terapeutice.

Autorii menţionaţi au realizat un experiment în care au introdus diverse combinaţii de tehnici artterapeutice pentru a ajuta copiii să creeze valorificându-şi propria fantezie. Astfel, copiii au fost provocaţi să creeze a poveste pornind de la un desen după care să pună în scenă povestea realizată sau li s-a cerut acestora să realizeze o lucrare artistică pornind de la o dramatizare. În cadrul experimentului s-a observat că un timp arta a fost folosită în interesul dramei şi drama în interesul artei, în timp ce amândouă arta şi drama au fost folosite în serviciul copilului care a descoperit noi mijloace de exprimare (Irwin, Rubin, Shapira, 1981, Vladislav, 2001, Anghel, 2006).

4.5. Terapia prin dans şi mişcare

Terapia prin dans şi mişcare, ca parte a terapiilor creative, constă în utilizarea mişcării cu scop psihoterapeutic în cadrul unui proces ce promovează integrarea psihică şi fizică a persoanei (Bernstein, 1979). Tehnicile de mişcare şi dans pot fi folosite cu succes

ca modalităţi de provocare şi optimizare a capacităţilor personale în cadrul grupului experienţial de dezvoltare personală.

La baza terapiei prin dans şi mişcare sunt prezente cinci principii teoretice, descrise după cum urmează:

1. corpul şi mintea sunt într-o interacţiune constantă; ca urmare, schimbările survenite la un nivel influenţează şi celălalt nivel;
2. mişcarea reflectă personalitatea – W. Reich a evidenţiat că postura corporală, gesturile şi mişcările reprezintă evitarea defensivă a agresivităţii, anxietăţii şi sexualităţii iar tehnicile de mişcare acţionează direct asupra dimensiunii nonverbale a personalităţii;
3. relaţia terapeut – client este esenţială pentru eficacitatea terapiei – de unde şi importanţa răspunsului specific terapeutului caracterizat prin oglindire, sincronizare, amplificare şi interacţiune cu mişcările clientului;
4. mişcarea evidenţiază inconştientul, la fel ca visele, asociaţia liberă şi desenele – procesul de trecere de la mişcare la simbol şi apoi la interpretare determină schimbarea terapeutică;
5. actul de creare a mişcării prin improvizaţie este terapeutică deoarece permite persoanei să experimenteze noi modalităţi de a se mişca şi ca urmare, o nouă experienţă de a exista în lume.

Există două principii fundamentale ale terapiei prin dans şi mişcare care o recomandă ca fiind eficientă în cadrul grupului experienţial de dezvoltare şi optimizare personală, şi anume:

- mişcarea corporală este înrudită cu emoţia – lucrând la nivelul mişcării în conjuncţie cu nivelul emoţional participanţii pot reexprima şi integra emoţia prin simbolistica dansului;
- mişcările expresive şi dansul sunt un mijloc prin care membrii grupului se pot angaja în procesul de maturizare şi integrare personală (Payne, 1988).

În acest caz, scopul principal al terapiei prin dans şi mişcare este de a facilita conştientizarea, explorarea şi schimbarea participanţilor – atât la nivel intrapsihic (în interiorul persoanei), cât şi la cel interpersonal (îmbunătăţirea relaţiilor cu ceilalţi). Lumea interioară a persoanei devine accesibilă prin mişcare şi simboluri personale dar şi prin interacţiunea cu membrii grupului şi terapeutul ce conduce un astfel de grup. Prin dans şi mişcare apar şi se manifestă structurile personalităţii şi pattern-urile relaţionare, ca de exemplu: dorinţa de a oferi sprijin celorlalţi din grup, încrederea în celălalt, preferinţa de a se lăsa condus sau de a conduce.

Terapia prin dans şi mişcare pune accentul pe creativitatea şi afirmarea personală. Importantă nu este neapărat mişcarea liberă sau îmbunătăţirea ei ci, mai ales folosirea experimentului mişcării pentru a explora noi modalităţi de a fi a participanţilor, de a simţi sau de a avea acces la sentimentele ce nu pot fi verbalizate. Terapeutul care conduce un de grup experienţial de optimizare personală nu corectează mişcarea ci pune întrebări lămuritoare despre imaginea mişcărilor sau poate solicita descrierea verbală a acestora. Imaginea rezultată poate evidenţia procesele inconştiente ale grupului ce pot fi interpretate de terapeut şi discutate de grup la sfârşitul întâlnirii.

În cadrul grupului experienţial de dezvoltare şi optimizare personală pot fi experimentate: mişcările spontane cu muzică sau ritm, mişcările funcţionale în diverse

activități, mișcările individuale sau cu alții într-o manieră coordonată, exercițiile și jocurile de mișcare centrate pe sporirea autoconștientizării și / sau conștientizării celorlalți, interacțiunile și structurile comunicaționale nonverbale și mai ales dansul în grup. Acestea urmăresc:

- eliberarea energiei și tensiunii;
- coeziunea grupului;
- creșterea conștientizării corpului;
- mărirea conceptului de sine;
- dezvoltarea spontaneității;
- dezvoltarea sensibilității privind propria persoană și pe ceilalți;
- egalizarea conducerii și sensul autonomiei;
- apariția stării de bine și a umorului (Anghel, 2006).

În lucrarea *„Orientarea experiențială în psihoterapie: dezvoltare personală, interpersonală și transpersonală"* I. Mitrofan prezintă terapia prin dans și mișcare, din perspectiva Terapiei Experiențiale a Unificării. Autoarea consideră că aceasta este o terapie creativă ce se bazează pe deblocarea comunicării expresive și pe „improvizația creativă spontană, individuală și de grup, a unor mișcări cu valoare de comunicare, simbolice, mai mult sau mai puțin structurate, mai întâi la solicitarea terapeutului, apoi, treptat, din proprie inițiativă". În cadrul grupului experiențial de optimizare personală în care se utilizează tehnici de dans și mișcare, autoarea subliniază existența unei tendințe progresive a participanților de a se „conecta spontan, pornind de la mișcări și ritmuri personale, în structuri kineto-ritmice armonice de tip simbolic relevante pentru dinamica interpersonală". Treptat aceștia sunt invitați să se concentreze tot mai profund asupra muzicii până „devin muzica însăși, până corpurile lor devin asemenea unor instrumente muzicale care concertează, până când mișcările lor consonează spontan cu sunetele pe care le aud." (Mitrofan, 2000, p. 341).

În opinia autoarei, terapia prin dans și mișcare parcurge trei faze în cadrul unei ședințe terapeutice iar „la scara procesului terapeutic mai multe etape de *creștere*".

1. În faza inițială – *dezmorțirea, dezghețarea* are loc „trezirea exprimării corporale" începând cu solicitarea diverselor părți ale corpului (cap, gât, trunchi, membre) și continuând cu implicarea și provocarea mișcării întregului corp. Urmărindu-se deblocarea mișcărilor ca suport al activării și intensificării emoțiilor în concordanță cu blocajele emoționale, se poate focaliza demersul pe anumite zone de interes (zona scapulo-humerală și cervicală implicată în blocaje determinate de anxietate, reprimarea agresivității, mâniei și fricii).

Se pornește de la cercul grupului experiențial de optimizare personală. Fiecare participant propune o mișcare care este preluată, îmbogățită și transmisă vecinului. La sugestia terapeutului, toți participanții execută concomitent o mișcare propusă de unul din ei „amplificând ca într-un minunat joc de oglinzi simultane imaginea expresiei corporale a aceluia, integrând prezența sa ca model de identificare". Pe măsură ce fiecare participant intră în centrul atenției colective, îi sporesc emoțiile pozitive de afiliere, de suport și acceptare ceea ce îl ajută să depășească jena, anxietatea, inhibiția și neîncrederea în ceilalți. Uneori terapeutul poate solicita participanților să transmită un mesaj personal grupului, ca modalitate de afirmare personală și de deblocare a comunicării

interpersonale. Astfel, dezinvoltura terapeutului şi muzica deblochează spontan nevoia de mişcare şi de exprimare emoţională prin dans, care creşte prin contagiu emoţional de la un membru al grupului la altul. Treptat participanţii devin mai spontani în mişcări, se destind, caută contactul din priviri, iniţiază conectarea, surâd, râd în hohote, se amuză, se caută, se tatonează, se joacă şi cooperează. În acest fel, grupul inventează propriul său „*scenariu dansterapeutic*" descoperind pe cont propriu „cele mai inedite modalităţi de integrare şi interconectare, de împărtăşire emoţională şi comunicaţională".

2. În faza de mijloc – *catharsis, restructurare* demersul terapeutic se poate centra pe:

- lucrul tematic pe diade – a avea grijă de altul, a se sprijini unul pe altul, relaţia de dominare-supunere, agresivitatea;
- dansul spontan cu suport obiectual – beţe de bambus, trestie, diverse obiecte ce pot produce sunete şi ritmuri (cerc, chei, sticle, cutii).

Toate aceste tehnici facilitează „decompresia emoţională", conştientizarea emoţiilor reprimate, exprimarea simbolică a nevoilor şi a conflictelor personale, identificarea propriilor pattern-uri de interacţiune, a dificultăţilor relaţionale, a modului de a veni în întâmpinarea celuilalt, de a oferi şi de a primi sau a respinge gratificaţia acestuia. Importantă este obţinerea redescoperirii comunicării prin mişcare şi „gestualitate simbolică" dar şi „unificarea emoţional-acţională în construirea spontană a unor structuri grupale comunicante, purtătoare de sens, construirea unor adevărate mandale corporale ca simboluri funcţionale ale grupului integrat, sinergic cu sine şi cu lumea: cercul, spirala înfăşurată şi desfăşurată, grupul ca floare, ca inimă, ...".

În viziunea autoarei atingerea, ritmul, muzica, armonizarea posturală şi kinestezică reprezintă „mijloace terapeutice spontan restructurante, naturale şi mult mai puternice decât comunicarea verbală" iar interacţiunile corporale sunt „mai autentice, mai puţin agresive şi mai nepervertite prin stereotip cultural, comparativ cu cele verbale" şi mai puţin anxiogene când acestea sunt ritmate pe fon muzical, în diadă sau în grupul reunit. Ca urmare, mişcarea, gestica, privirea, muzica sunt „limbaje universale, mai aproape de modalităţile naturale, cu mult mai transparente şi unificatoare". Toate acestea permit fiecărui participant la grup să se reconecteze la modalităţile primare şi esenţiale ale comunicării şi funcţionării sale pentru a deveni conştient de ceea ce este în realitate.

3. În faza finală – *de creştere, extindere a conştientizării şi comunicării* creativitatea grupului înregistrează maximul manifestării expresive corporal-kinestezice. În mod spontan se nasc teme şi scenarii colective care reprezintă adevărate dramaterapii corporal-muzicale: aprinderea focului, renaşterea, revenirea la viaţă, dezvoltarea, competiţia în relaţiile interumane, socializarea agresiunii, cooperarea, negocierea, umorul, iubirea, dăruirea, creşterea armoniei în grup şi mesajul comun transmis prin dans şi mişcare a întregului grup.

După şedinţa de terapie prin dans şi mişcare participanţii sunt provocaţi la analiză care are rolul de a clarifica în vederea dezvoltării şi optimizării personale a acestora.

În opinia I. Mitrofan, membrii grupului au învăţat să experimenteze bucuria de a fi împreună, de a se conecta şi comunica într-un mod autentic, natural şi direct pe care „potenţial îl deţin, dar cel mai adesea este inhibat, blocat, reprimat". Aceştia se redescoperă pe sine ca fiind spontani, liberi şi responsabili iar împreună cu ceilalţi redescoperă „armonia, beneficiile apartenenţei, afilierii şi participării prin propria alegere şi manifestare". Utilizarea în cadrul procesului de analiză a înregistrării video a ceea ce a

realizat fiecare participant cu propria persoană şi întregul grup „se inseră într-un adevărat program de autoformare, de înţelegere mult mai nuanţată, de conştientizare şi de întărire a procesului de autorestructurare". Terapia prin dans şi mişcare este foarte eficientă în cadrul grupului experienţial de dezvoltare şi optimizare personală deoarece ea „activează şi reconverteşte benefic resurse autotransformative naturale, pe care civilizaţia, regulile excesive, convenienţele şi pretenţiile au încercat să le ignore sau să le mutileze" (Mitrofan, 2000, pp. 342–344).

4.6. Metafora şi scenariul metaforic

Metafora este o „modalitate de a vorbi în care un lucru este exprimat în termenii altuia, astfel încât se aruncă o nouă lumină asupra caracteristicilor a ceea ce este descris" (Kopp, Gordon, 1978, apud Vasile, 1998, p. 9).

Scenariul metaforic este una din tehnicile cu un înalt potenţial provocativ şi transformativ. Se bazează pe mecanismul analogiei şi proiecţiei, favorizează developarea şi conştientizarea unor probleme ale persoanei şi oferă acesteia posibilitatea unor transformări spontane şi modificării unor pattern-uri afective, cognitive şi acţionale (Badea, 1998, Mitrofan, 1999).

În viziunea I. Mitrofan metafora reprezintă o „cale excelentă de dinamizare şi dezvoltare a resurselor individuale şi de grup, ea *acţionând ca o modalitate de conectare rapidă şi surprinzătoare între inconştient şi conştient"* (Mitrofan, 1999, p. 128).

Lucrul cu metafora în cadrul grupului experienţial de optimizare şi dezvoltare personală are numeroase avantaje, cum ar fi:

1. permite participanţilor să-şi integreze „petele de umbră ale personalităţii, respinse, reprimate, neînţelese, uitate". Ca urmare aceştia îşi schimbă perspectiva privind propria imagine de sine, sensurile şi posibilităţile personale şi îşi deblochează resursele, devenind conştienţi de ele şi disponibili să şi le valideze în realitate. „*Terapia prin metaforă unifică personalitatea, trecutul cu prezentul şi cu viitorul, resemnificând traiectoria de viaţă şi investind-o cu sens, cu forţă de finalizare, cu putere de cunoaştere şi de autoconducere, redându-i spontaneitatea creatoare, fluiditatea, vitalitatea, încrederea şi pozitivitatea* (Mitrofan, 1999, p. 129).

2. provoacă participanţii să experimenteze în grup minunate „experienţe de comunicare şi de trăire transpersonală" ceea ce determină o lărgire a câmpului conştiinţei şi o mai mare libertate de expresie şi acţiune;

3. favorizează armonia şi cooperarea în grup, creşterea solidarităţii şi determină persoanele să devină empatice şi transparente în relaţiile cu ceilalţi din grup;

4. respectă libertatea participanţilor de a se explora şi a se exprima prin propriile-i simboluri şi / sau trăiri autentice având un caracter indirect, subtil-provocativ, spontan şi nemanipulativ;

5. protejează sensibilitatea participanţilor de pericolul unei dezvăluiri brutale în grup întrucât operează cu delicateţe asupra unor probleme reale pe care aceştia şi le conştientizează sub forma jocului experienţial simbolic;

6. previne instalarea rezistenţelor provocând curiozitatea, spontaneitatea, disponibilitatea exploratorie, intuiţia şi participarea autentică a membrilor din grup:

aceştia se simt confortabil şi astfel se stimulează mutual în a se autodezvălui şi în a se sprijinii reciproc şi astfel, devine o experienţă de cunoaştere împărtăşită şi de dezvoltare a fiecăruia prin intermediul celorlalţi;

7. are o dublă vocaţie, una diagnostică, evaluativă şi una terapeutică, restructurantă şi transformativă spontan deoarece conduce la developarea şi conştientizarea unor probleme ale participanţilor;

8. stimulează expresivitatea şi creativitatea personală iar participanţii sunt personaje dar şi creatori ai situaţiei implicându-se responsabil în dezvoltarea propriilor capacităţi;

9. are un tonus destins, neaxiogen ajutând participanţii să devină autentici în confruntarea cu diverse evenimente altădată frustrante şi traumatizante;

10. provoacă participanţii să devină, în acelaşi timp, personaje principale, dar şi martori a propriilor transformări. Astfel, membrii grupului experienţial au:

- posibilitatea de a se implica activ, liber şi responsabil în autoconstrucţia lor,
- oportunitatea de a-şi observa şi analiza prestaţia, de a înţelege sensul evenimentelor şi de a alege cele mai potrivite soluţii pentru depăşirea propriilor dificultăţi (Badea, 1998, p. 5)

11. produce treptat creşterea sau maturizarea psihologică a participanţilor evitându-se dependenţa întrucât participanţii învaţă:

- să devină autentici;
- să creadă în resursele lor personale pe care le experimentează şi le modifică în funcţie de propriile opţiuni;
- să se autovalorizeze;
- să acţioneze liber, matur, responsabil, adaptativ şi creativ (Mitrofan, 1999, pp. 3–4).

C. Nedelcea a prezentat în Revista de Psihoterapie Experienţială nr. 4 şi nr. 6 din 1998, trei modele de exerciţii de tip meditativ (scenarii metaforice) centrate pe dezvoltarea personală şi transpersonală. În cadrul unor grupuri de optimizare personală sau în terapia individuală a utilizat tehnici compozite, reunind elemente specifice mai multor direcţii în psihoterapie: lucrul cu metafora din gestalt terapie, NLP (tehnica ecranului mental), tehnici de relaxare şi meditaţie şi hipnoza ericksoniană (principiul indirecţiei, scenarii metaforice de inducţie). Analiza rezultatelor obţinute a permis desprinderea unor scopuri ce pot fi atinse prin utilizarea acestor scenarii metaforice în cadrul grupurilor de dezvoltare şi optimizare personală:

- obţinerea unei stări de relaxare aprofundată caracterizată prin armonie interioară, senzaţia de căldură şi plutire şi fluidizarea stării de conştiinţă;
- lărgirea ariei senzorialităţii;
- extinderea sferei conştiinţei prin facilitarea apariţiei unor experienţe semnificative personale şi transpersonale (pe fondul unei conştiinţe clare);
- stimularea şi facilitarea procesului de evoluţie personală prin facilitarea trăirii unor experienţe semnificative şi activarea resurselor latente;
- utilizarea lor ca mijloace de diagnoză prin proiecţiile apărute şi prin urmărirea modalităţii prin care participanţii se comportă faţă de experienţa propusă (Nedelcea, 1998, p. 17).

În opinia I. Mitrofan metafora este „creuzetul terapeutic în care se alchimizează treptat şi în deplină conştientizare de sine, trăirile, stările, atitudinile, cogniţiile şi comportamentele personale... permite persoanei să se experimenteze pe sine, în calitatea de autor şi personaj al propriilor sale scenarii de viaţă, de regizor şi de actor, de martor şi de evaluator, şi, evident, de sfătuitorul cel mai avizat al propriei fiinţe..." (Mitrofan, 2000, p. 294).

4.7. Gestalt-terapia

Iniţiatorii gestalt-terapiei o considerată o filozofie de viaţă, o artă de a trăi, de a exista şi un set metodologic ce poate fi utilizat cu succes în grupul de dezvoltare şi optimizare personală. Personalitatea care a contribuit la iniţierea acestui nou model de abordare experienţială, precum şi la fondarea unei puternice şcoli psihoterapeutice este Frederick Perls, numit şi părintele gestaltterapiei.

Termenul de *Gestalt* vine din germanul *întreg* şi denumeşte o structură sau o configuraţie care are următoarele caracteristici:

- este unitară şi nu poate fi fragmentată în părţi;
- dispune de însuşiri care nu se regăsesc în elementele componente luate separat (însuşiri ale întregului ce nu se regăsesc în părţi);
- se restructurează şi se reorganizează continuu.

În opinia gestaltiştilor, persoana percepe în structuri unitare, nu doar în parţi sau elemente ale acestora. În cadrul interacţiunii cu mediu, ea îşi formează spontan un *Gestalt,* adică o zonă de interes, care se diferenţiază de fond şi care se impune subiectului receptor. Comportamentul persoanei este orientat spre satisfacerea nevoilor atunci când aceste gestalturi se formează continuu şi constat. Odată ce nevoia care a determinat formarea zonei de interes a fost satisfăcută, figura-gestalt se atenuează şi în câmpul perceptiv se impune o altă zonă de interes, determinată de o altă nevoie, care va organiza experienţa perceptivă. Formarea figurii-gestalt, satisfacerea nevoii, retragerea şi permiterea altei nevoi dominante să creeze o nouă zonă de interes perceptiv constituie un proces continuu, ce permite actualizarea gradată a tuturor resurselor naturale, multe dintre ele sanogene creatoare, care permit evoluţia persoanei pe linia autoreglării şi autoactualizării.

În vizunea lui J. Zinker gestalt-terapia este o „întâlnire existenţială între oameni" care permite persoanei să se autodescopere şi să se autocreeze prin întâlnirea cu celălalt (Zinker, 1978, apud Mitrofan, 1999, p. 217).

Elementele importante ale acestei terapii sunt conştientizarea şi asumarea responsabilităţii din partea persoanei pentru ceea ce face, pentru ceea ce simte şi pentru ceea gândeşte. Gestalt-terapia propune abordarea clientului care acţionează *aici şi acum* în sfera psihocorporală, cu scopul de a unifica şi integra acele părţi ale Eu-lui aflate în conflict unele cu celelalte (fie respinse, fie ignorate), prin conştientizarea şi armonizarea relaţiilor dintre corp şi mental. Este vorba de o abordare în care persoana nu adaugă nimic nou la ea însuşi şi nu înlătură nimic din ea forţat. Schimbarea se produce în sensul dezvăluirii a ceva ce există deja, prin conştientizarea a ceea ce este persoana şi găsirea resurselor pentru a îşi oferii libertatea de a fi ceea ce este în realitate.

Principala premisă a gestalt-terapiei își are originile în postulatul existențialist potrivit căruia oamenii sunt într-un proces natural și continuu de autodescoperire și de autorestructurare. Orice persoană dispune de resurse și de un potențial creativ spontan care pot fi activate, orientate și transformate prin strategii proprii ce îi permit dezvoltarea și optimizarea personală. Organismul uman sănătos în mediul său este acela orientat permanent spre menținerea echilibrului și armonizarea „tranzacțiilor" pe care le realizează cu mediul său. Gestalt-terapia are următoarele scopuri declarate:

- dezvoltarea personală, privită ca o autorestructurare responsabilă și creativă a personalității umane;
- autorealizarea prin experiența imediată, *aici și acum*, care facilitează autoconștientizarea și transformarea de sine;
- sporirea șanselor clientului de a fi mai conștient de sine și a lucra asupra propriei persoane;
- să urmărească experiența și nu explicațiile;
- să învețe clientul nu doar cum să devină conștient de sine, ci mai ales să devină conștient, responsabil și eficient cu sine în scopul dezvoltării și optimizării personale (Mitrofan, 2000).

La cele prezentate mai sus se adaugă scopurile generale ale terapiei de grup creativ-gestaltist stabilite de J. Zinker, și anume:

- deplasarea către extensia conștiinței de sine a trupului, a sentimentelor, a mediului;
- atribuirea propriilor experiențe, evitând astfel proiecția lor;
- concretizarea propriilor nevoi și achiziționare deprinderilor care să permită satisfacerea acestora fără a încălca drepturile celorlalți;
- conștientizarea propriilor senzații;
- experimentarea propriei puteri și capacități de autosuport evitând astfel manipularea mediului;
- asumarea responsabilității pentru propriile acțiuni și sentimente;
- acceptarea propriilor fantezii;
- dezvoltarea sensibilității în raport cu mediul concomitent cu dezvoltarea unei *armuri* pentru situațiile potențial distructive (Zinker, 1978, apud Mitrofan, 1999, p. 218).

Terapia gestaltistă se bazează pe o teorie a personalității de natură holistă, conform căreia sănătatea persoanei este legată de relația de interdependență ecologică între organism și mediu și este definită prin autoreglarea organică. F. Perls vorbea despre autoreglarea „organismică" care permite *adaptarea creativă* în cadrul raportului continuu și dinamic dintre nevoi și posibilitățile de satisfacere a acestora. *Adaptarea creativă* nu este specifică doar gestalt-terapiei ci este întâlnită și în analiza bioenergetică unde este prezentată în opoziție cu *adaptarea defensivă* la lume.

1. Adaptarea defensivă este caracteristică personalității care stagnează și care se raportează defensiv la lume, apărându-se pe sine prin prezența mecanismelor de apărare care au rolul de a proteja inima împotriva anxietății.

2. Adaptarea creativă caracterizează personalitatea care se exprimă pe sine, care se raportează expresiv și creator la lume, numită și personalitatea care crește.

Personalității creative îi lipsesc mecanismele de apărare astfel încât toate impulsurile inimii curg liber spre periferia corpului și spre lume → persoana „pune inimă" în tot ceea ce face, este vie, autentică, răspunde emoțional în funcție de situație, poate fi bucuroasă sau supărată, furioasă sau entuziasmată deoarece nu există emoții reprimate de origine infantilă (Beyer, 1997, p. 67).

Gestalt-terapia înțelege prin *adaptarea creativă* existența raporturilor de armonie între interior și exterior, care permit o continuitate între om și mediul său, în termenii unei evoluții naturale. Pentru ca acest lucru să fie posibil este nevoie ca persoana să-și construiască și să-și cunoască propria identitate prin delimitarea și diferențierea de alții și de mediu dar și printr-o conectare optimă, adică o relație de coevoluție cu mediul ei social și natural. O persoană sănătoasă este potențial fericită pentru că este simultan:

- autonomă – responsabilă de propriile alegeri;
- optim conectată la mediu și la ceilalți – se adaptează creativ la schimbările firești, pozitive sau negative ale acestuia.

Adaptarea creativă se realizează prin două mecanisme autoreglatorii, strâns corelate, desfășurate la nivelul contactului cu mediul și alții: contactul de diferențiere și contactul de graniță.

1. *Contactul de diferențiere*, denumit și metabolismul mental, se referă la mecanismele prin care omul asimilează ceea ce este pozitiv, „hrănitor" din punct de vedere informațional și respinge ceea ce este negativ, „toxic". El constituie principala sursă a dezvoltării și optimizării personale și „conduce inevitabil la creștere" (Polster și Polster, 1973, cit in. Mitrofan, 2000, p. 70) „Hrana informațională" cu care persoana vine în contact în mediul ei de viață este complexă: gânduri, sentimente convingeri și este înmagazinată în mesaje verbale / nonverbale, atitudini sau comportamente. Se face diferențierea între asimilarea acestor informații și înghițirea lor. Asimilarea se bazează pe „metabolizarea" psihologică, respectiv pe diferențierea între ceea ce este acceptat și transformat ca parte a Eu-lui și ceea ce este respins, ca parte indezirabilă a Eu-lui. Asimilarea presupune discernământ, alegere și responsabilitate, pe când înghițirea informațiilor este lipsită de toate acestea iar consecințele nediferențierii informațiilor cu care persoana intră în contact, „dismetaboliile mentale", sunt: suferința psihică sau psihosomatică, inadaptarea socială și nefericirea.

2. *Contactul de graniță* reprezintă cel de al doilea mecanism al autoreglării organismice și este stâns corelat cu primul deoarece organismul uman se menține și „crește" nu doar prin întreținerea mecanismelor de diferențiere, ci și prin stabilirea și menținerea unor granițe ale contactului cu mediul. Întreținerea acestui mecanism presupune menținerea celor două caracteristici ale graniței dintre sine și mediu: permeabilitatea și fermitatea. Dacă permeabilitatea graniței permite realizarea schimburilor informaționale, fermitatea acesteia permite menținerea autonomiei, a individualității. Dificultățile autoreglării și integrării armonioase în lume sunt srâns legate cu perturbările contactului de graniță: pierderea granițelor Eu-ului cu non-Eul sau permeabilitatea totală a graniței sinelui cu mediu, proiecția, introiecția, retroflecția, deflecția (Mitrofan, 2000, pp. 69–71).

Ca urmare, adaptarea creativă presupune o autoreglare pe deplin conștientă, capabilă de a crește puterea discriminatorie a persoanei și a antrena disponibilitățile spre autonomie și creativitate. A. Moreau leagă adaptarea creatoare de capacitatea persoanei

de a vedea ceea ce este adevărat, obiectiv *acum*, despuiat de proiecţii şi transferuri. În plan interuman, o relaţie devine creatoare dacă fiecare partener este capabil să facă pasul următor atunci când celălalt e pregătit.

4.7.1. Ciclul experienţei Gestalt / ciclul satisfacerii nevoilor

Abordarea gestaltistă a personalităţii a căpătat în timp o valoare terapeutică de necontestat datorită conceptelor pe care le-a introdus şi datorită modelului prin care explică funcţionarea optimă şi disfuncţionalităţile personalităţii umane, numit *ciclul experienţei Gestalt*. Acesta este procesul firesc, natural, urmat de o persoană pentru a găsi un răspuns satisfăcător la o nevoie de dragoste, de recunoaştere, de libertate, de a se simţi utilă, etc. Parcurgerea unu ciclu Gestalt presupune realizarea contactelor necesare satisfacerii unei nevoi dominante, care se impune în câmpul interacţiunii organism-mediu, permiţând persoanei să aibă noi experienţe. Este un proces de reconfigurare a vechiului gestalt, care oferă acesteia libertatea de a experimenta noi aspecte ale realităţii şi astfel, posibilitatea de reconfigurare evolutivă a personalităţii.

În viziunea lui A. Moreau *ciclul experienţei Gestalt* (figura 4.1.) include parcurgerea unor stadii care se generează continuu unul pe celălalt.

1. *Senzaţia* reprezintă „articulaţia de bază" a gestalt-terapiei. Ea este percepută de organele de simţ: a vedea, a auzi, a simţi, a gusta. O persoană prin faptul că simte este adusă în prezent, *aici şi acum*, şi astfel este protejată împotriva gândirii excesive.

2. *Percepţia* apare automat după senzaţie şi este o etapă importantă. Ea aparţine de realitatea interioară a persoanei, de „harta" sa, şi dă un sens adecvat situaţiei prezente sau o invadează cu elemente străine ce ţin de trecut.

3. *Sentimentul* apare în urma percepţiei şi locul său într-un ciclu poate varia, de exemplu: o persoană poate simţi un nod în gât şi astfel să-şi dea seama că este tristă sau poate fi tristă şi să simtă apoi un nod în gât.

4. *Trezirea conştiinţei* – după ce o persoană a simţit în propriul corp, şi-a identificat senzaţiile şi a avut sentimente, este pregătită să devină conştientă de nevoia, suferinţa sau dificultatea sa. Această persoană devine conştientă de cinci evenimente diferite:

- de trecut;
- că are sentimente;
- că proiectează mereu;
- de proiecţiile şi transferurile sale mai personale;
- de procesul interior actual *aici şi acum*.

5. *Nevoia* – dacă persoana a devenit conştientă de propriile sentimente, nevoi şi acţiuni nu mai are nevoie să le atribuie celorlalţi, ştie că îi aparţin şi că are puterea de a le utiliza pentru propria-i dezvoltare.

6. *Trecerea la acţiune* poate fi simbolică sau poate fi reală.

7. *Contactul* reprezintă sfârşitul procesului şi împlinirea nevoii. Este un moment de armonie între sine şi celălalt, unde fiecare este liber să plece, mulţumit de întâlnire şi fără să-i fie teamă de separare.

8. *Retragerea* apare când contactul este reuşit. Dacă aceasta este satisfăcută apare un sentiment de bine şi deschiderea persoanei spre o altă nevoie (Moreau, 2005, pp.133–162).

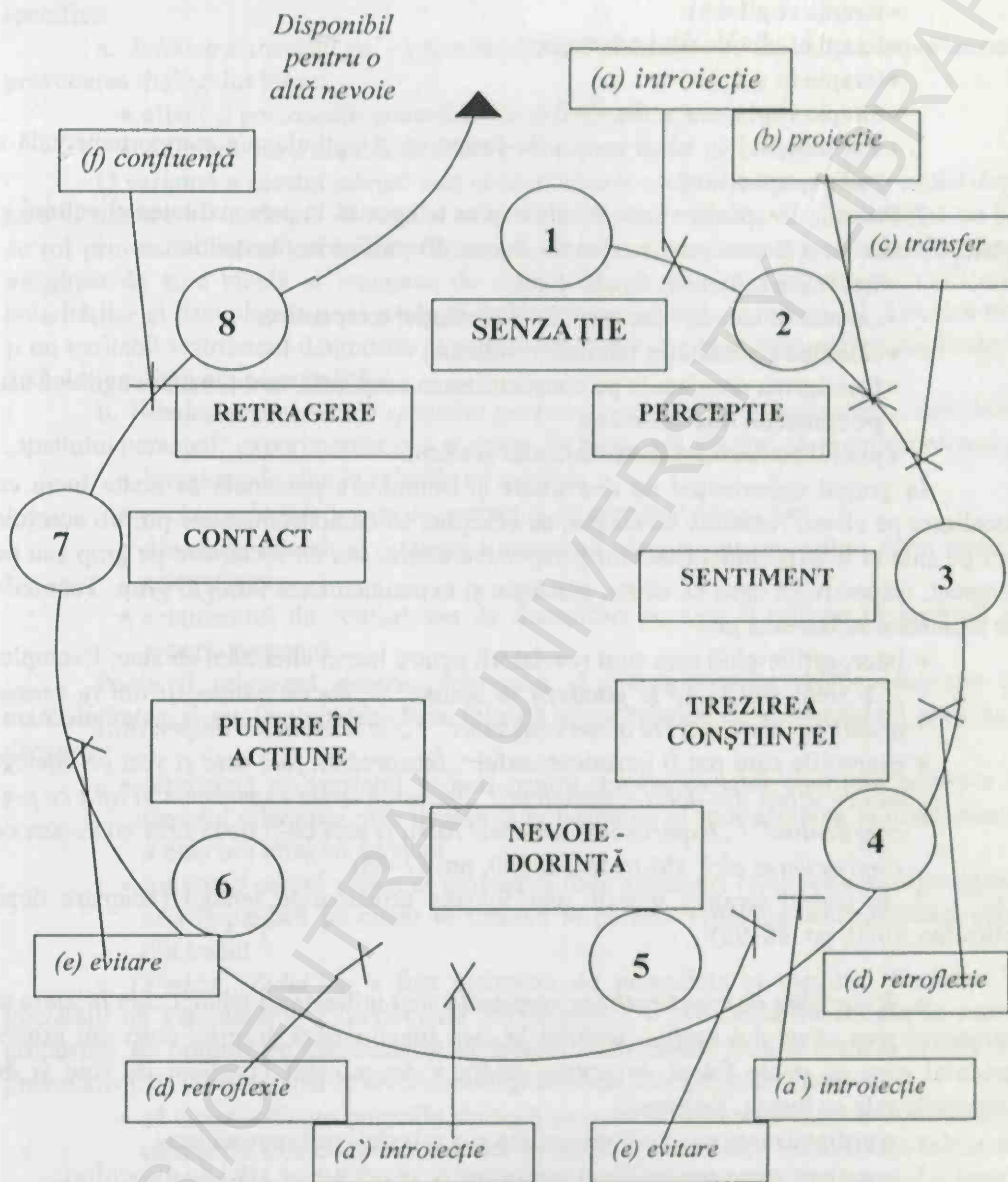


Fig. 4.1. Etapele ciclului experienţei Gestalt / ciclului satisfacerii nevoilor (A. Moreau, 2005, p. 164)

4.7.2. Modalităţi, stiluri şi tehnici de lucru în terapia gestalt

În lucrarea *„Orientarea experienţială în psihoterapie: dezvoltare personală, interpersonală şi transpersonală"* I. Mitrofan prezintă diverse modalităţi, stiluri şi tehnici folosite în gestalt-terapie.

1. Modalitățile de lucru sunt:
• terapia copilului;
• terapia individuală a adultului;
• terapia în grup;
• terapia cuplului și a familiei;
• workshop-ul (a cărui scop este formarea și optimizarea comportamentală a psihoterapeuților).

2. Stilurile terapeutice sunt flexibile și se adaptează la personalitatea clientului și a terapeutului, ca și la contextul terapeutic. Ele se diversifică în funcție de:
• frecvența ședințelor terapeutice;
• caracterul mai dur sau mai blând al relației terapeutice;
• calitatea și cantitatea tehnicilor utilizate;
• focalizarea dominantă pe conștientizarea corporală, emoțională, cognitivă sau pe contactul interpersonal;
• gradul contactului dintre terapeut și client.

În grupul experiențial de dezvoltare și optimizare personală se poate lucra cu focalizare pe client, respectiv cu corpul, cu emoțiile, cu comportamentele proprii acestuia sau pe care el le experimentează din perspectiva altora, sau cu focalizare pe grup sau pe terapeut, respectiv cu ceea ce simte, gândește și experimentează întregul grup. Tehnicile de focalizare se bazează pe:

• interogațiile-ghid care sunt revelatorii pentru lucrul clientului cu sine; Exemple: *„Ce simți sau la ce te gândești tu acum?"* / *„De ce anume îți dai tu seama acum?"* / *„De ce ești tu acum conștient?"* / *„Ce crezi acum despre asta?"*.
• exercițiile care pot fi introduse astfel: *„Încearcă să faci asta și vezi ce înțelegi sau ce înveți din acest experiment"*/ *„Încearcă acest experiment și află ce poți conștientiza"* / *„Experimentează acest lucru și vezi ce-ți trece prin minte sau ce simți acum și aici"* (Mitrofan, 20000, pp. 87–88).

3. În cadrul terapiei gestalt sunt folosite următoarele tehnici (adaptare după Mitrofan, 2000, pp. 88–95):

a. ***Exercițiile de conștientizare corporală*** sunt utilizate ca tehnici care orientează conștientizarea clientului asupra modului în care funcționează propriul corp sau asupra modului cum se poate folosi de acesta pentru a deveni mai conștient de sine și de contactele sale cu lumea. Exemple:

a. conștientizarea tensiunii musculare și a relaxării psihomusculare;

b. conștientizarea senzațiilor proprioceptive ce comunică stări de disconfort;

c. conștientizarea posturii, mimicii și pantomimicii în conexiune cu stările emoționale sau cu gândurile clientului;

d. conștientizarea ritmului respirator și a modificării lui în conexiune cu emoțiile sau cu retrăirea anumitor situații ori cu imaginarea altora;

e. conștientizarea ritmului cardiac în conexiune cu stările și gândurile asociate;

f. conștientizarea rezistențelor sau dependențelor în contactul corporal, în directă conexiune cu problemele spațiului personal și cu relația de intimitate.

b. Exercițiile de conștientizare afectivă și relațională – prin următoarele tehnici specifice:

a. *Tehnica scaunului gol* - a fost creată de F. Perls și este folosită ca suport pentru provocarea dialogului între:

- client și persoanele semnificative din viața lui (joc de rol);
- diferitele părți ale Eu-lui aflate în conflict (lucrul cu polaritățile).

O variantă a acestei tehnici este cunoscută sub numele de *„top dog – under dog"* care în traducere – *„câinele de rasă și câinele obișnuit (de maidan)"* și determină un joc de rol prin care clientul comunică cu sine pe diverse teme generatoare de conflict între imaginea de sine ideală și imaginea de sine reală. Rezultatul așteptat este unificarea polarităților și dezvoltarea unei strategii optime de rezolvare a conflictului. Tehnica este și un veritabil instrument diagnostic al perturbărilor și blocajelor comunicării implicate în disfuncționalități ale personalității.

b. *Tehnica reprezentării spațiului personal* – constă în vizualizarea și descrierea „spațiului personal" experimentat *aici și acum*. Ea provoacă clientul să-și conștientizeze:

- imaginea de sine în relațiile cu mediul;
- problemele sale legate de contact și de granițele personale;
- dinamica internă și orientarea spontană către trecut sau viitor, către interior sau exterior;
- sentimentul de confort sau de disconfort pe care îl trăiește în legătură cu propria persoană.

Poate fi relevantă pentru observarea și conștientizarea relației acestuia cu masculinitatea și cu feminitatea. Este folosită și ca tehnică de restructurare personală deoarece:

- reprezintă un veritabil suport pentru rezolvarea unor conflicte existente în trecutul clientului prin depășirea polarităților și reproiectarea la nivel mental a unei noi imagini de sine;
- întrerupe cercul vicios al translației unor reziduuri relaționale conflictogene, ce-l împiedică pe client să rezolve în prezent probleme asemănătoare celor din trecut.

c. *Tehnica „Zidul"* – a fost elaborată de președinta și membrii fondatori ai Societății de Psihoterapie Experiențială din România și practicată de aceștia în cadrul grupurilor de optimizare personală și în terapia individuală. Este o tehnică metaforică provocativă și restructurantă la nivel mental și acțional care permite clientului:

- să conștientizeze propriile strategii pe care le utilizează când se confruntă cu obstacole existențiale: activ (cu inițiativă personală) / pasiv (fără inițiativă, inhibat, blocat), direct (agresiv, primar) / indirect (subtil, diplomatic, evitant);
- să descopere propria modalitate de a solicita, aștepta, primi sau respinge ajutorul: independent (autonom, matur afectiv) / dependent (imatur emoțional, dependent);
- să autoexploreze și să găsească soluții pentru depășirea propriilor limite: se încrâncenează, ocolește, transformă, cade, abandonează, retrage, solicită ajutorul, plânge, strigă, imploră / respinge sprijinul, se ambiționează, se irită, se enervează, etc.

d. *Tehnica „Cubul"* – este o tehnică exploratorie introdusă de aceeaşi autori ca şi tehnica prezentată anterior. Poate fi un bun suport de restructurare mentală în depăşirea propriilor blocaje şi tendinţe nevrotice de tip anxios, claustrofobic sau sociofob. Aceasta provoacă clientul să descopere:

- modalitatea proprie de a face faţă situaţiilor în care este izolat;
- nevoia de comunicare cu ceilalţi;
- raportul dependenţă afectivă – autonomie;
- rezistenţa în situaţiile limită.

e. *Tehnica „menţine-te!"* sau *„rămâi în starea respectivă!"* (*„stay with it"*) – este o tehnică de dialog prin care clientul este încurajat să păstreze emoţia pe care o experimentează, o simte şi relatează că o simte. În acest mod, clientul este provocat să-şi adâncească trăirea unui anumit sentiment pentru a şi-l clarifica şi completa. Numai astfel, el va putea să-l depăşească prin propria opţiune şi să preia controlul asupra stării respective.

f. *Tehnica „scenarizării"* sau *„punerea în scenă"* – se referă la punerea în acţiune a sentimentelor şi ideilor incomode, reţinute sau refuzate conştient în a fi comunicate. Utilizându-se jocul de rol, prin tehnica scaunului gol, clientul este încurajat:

- să verbalizeze toate sentimentele şi ideile unei persoane sau a unui grup, pe care de obicei nu îndrăzneşte sau se abţine să le comunice;
- să exprime în cuvinte ceea ce simte, ceea ce trăieşte sau starea emoţională greu traductibilă.

Exprimarea sentimentelor determină o detensionare benefică şi eliberatoare, dar în cazul acestei tehnici are rol de clarificare, de autoînţelegere şi de autoacceptare. Astfel, se activează şi se reconstruiesc mecanisme psihologice de suport care să conducă la o restructurare în plan afectiv, cognitiv şi comportamental.

Tehnica *exagerării* sau *amplificării* este o modalitate de „punere în scenă" a emoţiilor şi gândurilor persoanei. Clientul este încurajat să exagereze anumite sentimente, idei sau mişcări pentru a spori efectul de dramatizare şi pentru a putea deveni mai conştient de acestea. Această tehnică poate fi foarte utilă în formarea terapeuţilor gestaltişti pentru sporirea:

- expresivităţii verbal-kinestezice;
- a spontaneităţii şi creativităţii;
- a siguranţei de sine necesare în practicarea gestaslt-terapiei .

Tehnica *„amplificatorul de sentimente"* sau *„microscopul interior"* a fost elaborată de preşedinta şi membrii fondatori ai SPER-ului şi practicată de aceştia în cadrul grupurilor de optimizare personală. Aceasta este o tehnică metaforică în cadrul căreia, terapeutul sau grupul, îi oferă un dar clientului care lucrează cu sine atunci când acesta are nevoie de sprijin pentru a-şi creşte capacitatea de conştientizare şi de exprimare prin acţionare directă. Clientul poate utiliza darul primit cum doreşte (îl foloseşte, îl dăruieşte unei persoane care are nevoie de el, îl aruncă sau îl distruge) şi astfel, conştientizează natura rezistenţei sale. „Utilizarea darului simbolic devine declanşatoare pentru punerea în acţiune a unor atitudini, reacţii, sentimente, prin intermediul amplificării vocii, tonului, mimicii şi posturii, mişcării corporale proprii sau a personajului jucat, cu care dialoghează imaginar (fie prin tehnica scaunului gol, fie prin tehnica metapoziţiilor)" (Mitrofan, 2000, p. 91).

c. *Exercițiile de conștientizare cu suport imaginativ și de restructurare cognitivă* – au fost create pentru a produce restructurări benefice ale clientului în ceea ce privește înțelegerea și evaluarea propriei persoane, modificarea imaginii de sine și a modului în care acesta se evaluează pe sine în raport cu ceilalți. Unele sunt bazate pe suport imaginativ și reprezentare vizuală, altele folosesc suport kinestezic-postural sau schimbarea raportului figură-fond, prin conștientizarea unor noi semnificații.

a. *Tehnica fanteziei ghidate / a ghidării imaginației* – este eficientă în terapia clienților anxioși, care își autoinduc inconștient unele comportamente ineficiente datorită unor judecăți și evaluări eronate ce au la bază procesări secvențiale a evenimentelor cu mare încărcătură emoțională. Această tehnică poate reconstitui, provocând clientul:

- să se focalizeze pe detaliile semnificative parcurgând evenimentele experimentate de el;
- să le reintegreze odată cu descoperirea adevăratului înțeles a acestora – care le poate explica, poate crea o imagine acceptată a sinelui sau a altei persoane semnificative și poate reprezenta un suport pentru integrarea unei părți respinse a Eu-lui.

Restructurarea se produce la nivel mintal, imaginativ dar simultan are loc și o restructurare emoțională pozitivă constând într-o mai bună autoacceptare. De cele mai multe ori experiențele bazate pe gândire pozitivă însoțite de vizualizări imaginative, sugestive și care hrănesc emoțional, pot conduce la restructurări terapeutice și la dezvoltare personală.

b. Tehnica de diminuare și integrare – poate scădea sau neutraliza efectul ancorării clientului într-un pattern rigid. Ea presupune solicitarea clientului de a își imagina opusul la ceea ce afirmă sau consideră a fi adevărat și de a conștientiza un eveniment sau o relație din această nouă perspectivă deoarece efortul imaginativ depus îi poate sublinia aspecte și semnificații noi și astfel, clientul devine mai dornic să reexperimenteaze situația. Variante ale acestei tehnici sunt:

- terapeutul solicită clientului să precizeze cel puțin trei calități, avantaje sau beneficii după ce a prezentat toate elementele reprobabile, respinse sau negative ale unei persoane, unui obiect, situație sau relație (exercițiu de reconversie gestaltistă conceput și aplicat de autorii menționați anterior);
- terapeutul cere clientului ca atunci când relatează despre o anumită emoție, negativă sau pozitivă, s-o localizeze în corp și să lucreze asupra ei. Această tehnică a fost utilizată în analiza bioenergetică (A. Lowen) și poate fi utilizată cu succes în terapia clienților care au dificultăți de exprimare a sentimentelor și care utilizează limbajul corporal simbolic pentru a exprima la nivel somatic conflicte nemărturisite, negate, reprimate sau blocate.

c. *Tehnica metapozițiilor* – are la bază tehnica scaunului gol și este utilizată în lucrul cu polaritățile având ca scop restructurarea cognitivă. Clientul este provocat:

- să autoconștientizeze natura conflictului dintre polaritățile sale (fie cu sine, fie cu altă persoană);
- să autodescopere o strategie eficientă de integrare a polarităților și de rezolvare a conflictului.

Treptat, acesta câştigă distanţă şi obiectivitate în înţelegerea şi rezolvarea problemei prin experimentarea succesivă a rolurilor altor persoane în următoarele poziţii:

- *poziţia 1*: clientul este aşezat pe un scaun iar în faţa sa are un scaun gol. El va fi denumit A, iar scaunul gol îl va reprezenta pe B. Terapeutul îi cere să se gândească la o persoană / la o parte din el pe care este supărat şi să-i spună acesteia ce simte, gândeşte în legătură cu ea sau să acţioneze aşa cum simte nevoia.
- *poziţia 2*: clientului i se solicită să schimbe locul cu B şi să-i spună lui A ceea ce simte şi gândeşte din punctul tău de vedere. Dialogul între A şi B continuă până când cele două părţi ajung să negocieze sau se blochează mutual.
- *poziţia 3*: terapeutul îi cere clientului să fie o a treia persoană C care ascultă şi priveşte în timp ce A şi B dialoghează. Apoi, îl solicită să verbalizeze ce simte / ce gândeşte în legătură cu fiecare dintre cei doi şi cu relaţia lor şi să ofere argumente. Dialogul între C şi cuplul A-B continuă, până când părţile ajung la o clarificare şi armonizare mutuală. Dacă disensiunile se accentuează, se revine în poziţiile anterioare pentru renegociere şi se reia ulterior postura C.
- *poziţia 4*: clientul este pus în situaţia de a fi o a patra persoană, care îl ascultă şi îl priveşte pe C în timp ce îi analizează şi evaluează pe A şi B. Apoi, terapeutul îl solicită să spună ce gândeşte despre C şi despre cum a procedat acesta cu A şi cu B. Astfel, clientul lucrează în noua poziţie, de evaluator al evaluatorului şi se poate observa nivelul superior de integrare a experienţei în planul cunoaşterii de sine şi al emiterii de soluţii. „Cu cât înaintează în piramida metapoziţiilor, cu atât clientul câştigă în extinderea conştientizării, în completitudinea înţelegerii, în echilibrul şi creativitatea soluţiilor" (Mitrofan, 2000, p. 95).

Această tehnică oferă clientului posibilitatea de a lucra eficient asupra lui însuşi, cu propriile mijloace şi de a se descoperii. Astfel, el are ocazia să devină mai înţelept, mai echilibrat, mai împăcat cu sine, mai liniştit în faţa provocărilor vieţii şi mai deschis la autotransformare creativă adică spontan, autonom şi matur.

d. *Tehnica autodezvăluirii terapeutului* – constă în încurajarea terapeutului de a dezvălui, cu maximă responsabilitate, deprindere tehnică şi înţelepciune personală, din Eul său de adult acele experienţe facilitatoare şi catalizatoare pentru:

- procesul de conştientizare a clientului;
- crearea unui contactul terapeutic de cea mai bună calitate.

Astfel, în situaţiile în care clientul nu descoperă în mod spontan o informaţie semnificativă pentru el, terapeutul poate împărtăşi ceea ce vede, aude, miroase şi simte. Este foarte important ca acesta să evite acele dezvăluiri antiterapeutice care constau în exprimarea propriilor confesiuni, valori, credinţe şi convingeri şi care ar putea exercita o mare presiune asupra clientului. Terapeutul nu se transformă în prietenul, mentorul, dădaca sau părintele clientului.

CAPITOLUL 5:
Metodologia cercetării

5.1. Obiectivele tezei

Obiectivele de la care s-a pornit această cercetare au fost următoarele:

1. Identificarea instrumentelor care permit evaluarea nivelului de dezvoltare a inteligenţei emoţionale la studenţii de la psihologie
2. Implementarea şi validarea unui modul experienţial centrat pe dezvoltarea inteligenţei emoţionale a studenţilor de la psihologie.
3. Valorificarea rezultatelor membrilor grupului experienţialist centrat pe dezvoltarea inteligenţei emoţionale prin montarea şi susţinerea unor ore de psihologie în manieră experienţialistă.

5.2. Ipotezele generale

Pornind de la obiectivele prezentate anterior s-au formulat mai multe ipoteze generale.

1. Nivelul de dezvoltare a inteligenţei emoţionale (evaluat prin EIS, TIE, TQE) al studenţilor de la psihologie corelează pozitiv cu rezultatele fiecărei componente a inteligenţei emoţionale cuprinse în modelul lui Wood şi Tolley (2003).
2. La studenţii de la psihologie nivelul de dezvoltare a fiecărei componente a inteligenţei emoţionale (Wood, Tolley, 2003) corelează pozitiv cu rezultatele variabilelor independente ce măsoară aceste constructe.
3. Metodele şi tehnicile experienţiale utilizate în cadrul grupului de optimizare personală conduc la dezvoltarea inteligenţei emoţionale a studenţilor de la psihologie.
4. Metoda experienţială de grup determină dezvoltarea fiecărei componente a inteligenţei emoţionale (conştiinţa de sine, empatia, motivaţia, abilităţile sociale şi autoreglarea).

5.3. Etapele cercetării

Cercetarea de faţă, care a urmărit verificarea ipotezelor prezentate anterior, s-a desfăşurat în mai multe etape, fiecare având propriile particularităţi metodologice şi ipoteze specifice.

Prima etapă a vizat identificarea calităţilor psihometrice ale bateriei de teste ce măsoară nivelul de dezvoltare a inteligenţei emoţionale şi a componentelor acesteia. În această etapă au fost implicaţi 163 studenţi la Psihologie şi s-a desfăşurat în perioada octombrie – noiembrie 2006.

A doua etapă a cuprins selectarea loturilor experimentale (30 subiecţi) şi de control (30 subiecţi) din cei 163 de subiecţi cuprinşi în prima etapă.

A treia etapă a constat în proiectarea şi implementarea unui modul de dezvoltare a abilităţilor emoţionale pentru studenţii de la psihologie, care are la bază principiile orientărilor de tip umanist, experienţialist. S-a desfăşurat în perioada decembrie 2006 – mai 2008.

A patra etapă a urmărit retestarea studenţilor din ambele loturi după desfăşurarea modulului de dezvoltare a inteligenţei emoţionale şi valorificarea rezultatelor prin montarea şi susţinerea unor ore de psihologie în manieră experienţialistă. S-a desfăşurat în perioada iunie – iulie 2008.

5.4. *Instrumente*

Au fost aplicate individual patru teste care evaluează nivelul de dezvoltare a inteligenţei emoţionale şi a componentelor acesteia. Testele sunt descrise în capitolul privind metodele de evaluare a inteligenţei emoţionale şi a componentelor sale.

• *Testul pentru măsurarea coeficientului emoţional prin intermediul comportamentului* – TQE (Segal, 1997).

• *Emotional Intelligence Scale* – EIS (Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden, Dornheim, 1998).

• *Testul pentru evaluarea inteligenţei emoţionale* – TIE (Goleman, 1995, adaptat de Roco, 2001).

• *Bateria de teste pentru aflarea profilului inteligenţei emoţionale* – BTPIE (Wood, Tolley, 2003).

Pentru verificarea ipotezelor formulate au fost aplicate individual, împreună cu testele de mai sus şi următoarele probe psihologice:

• Chestionarul de *Percepere de sine – PS* este conceput de A. Clinciu şi în curs de pregătire pentru publicare. Cuprinde 30 de itemi care oferă o dimensiune de ansamblu a *self-esteem*-ului şi furnizează separat o componentă pozitivă şi una negativă a stimei de sine. Fiecare item este alcătuit dintr-o pereche de afirmaţii polare. De exemplu: *„Simt că nu sunt de loc capabil să fac lucrurile la fel de bine ca majoritatea oamenilor."* versus *„Sunt la fel de capabil, poate chiar mai capabil decât cei mai mulţi dintre oameni."*. Răspunsul ales este bifat de subiect pe o scală orizontală cu şapte căsuţe aflată între cele două afirmaţii care se exclud reciproc. Căsuţa din mijloc este marcată cu zero şi reprezintă indecizia subiectului privind cele două afirmaţii polare. În cazul în care subiectul optează pentru una din cele două afirmaţii, acesta are posibilitatea să îşi gradeze alegerea de la prima treaptă – uşor, la a doua – mediu spre ultima – mult sau deplin. Scorarea fiecărui item se face cu –1, –2, –3 pentru varianta negativă a răspunsului şi cu +1, +2, +3 pentru cea pozitivă. Suma scorurilor pozitive indică componenta pozitivă, autoapreciativă şi autovalorizatoare a stimei de sine, în timp ce suma scorurilor negative indică componenta negativă, autodepreciativă şi autodevalorizatoare a acesteia. Scorul la acest chestionar este suma algebrică a celor două componente ale stimei de sine, cea pozitivă şi cea negativă şi care reprezintă un scor brut total ce se raportează la un etalon elaborat diferenţiat după criteriul apartenenţei la gen, al vârstei şi al nivelului studiilor. Chestionarul are calităţi psihometrice ridicate, şi anume:

√ analiza fidelității / consistența internă prin calculul coeficientului alfa a lui Cronbach indică o valoare foarte ridicată – α = 0,92;
√ alfa pentru partea întâi este de 0,83 iar pentru partea a doua de 0,89;
√ corelația celor două componente prin formula lui Spearman-Brown este foarte ridicată – r = 0,85 (Clinciu, 2007).

• Chestionarul de *Percepere de sine corporală – PSC* investighează gradul de satisfacție sau de insatisfacție față de propriul corp și față de diverse părți (cap, trunchi, membre, aspecte particulare) ale acestuia. Subiectul bifează pe o scală cu șapte trepte de la –3 la +3. Notele au următoarea semnificație:
√ –3 nemulțumire / inacceptare profundă față de partea de corp indicată;
√ –2 nemulțumire accentuată;
√ –1 nemulțumire ușoară;
√ 0 indiferență;
√ +1 mulțumire / acceptare ușoară;
√ +2 mulțumire accentuată;
√ +3 mulțumire puternică / acceptare deplină.

• Inventarul *de Preferințe de muncă, centrat pe motivația intrinsecă și extrinsecă – PM* a fost elaborat de T. Amabile în anul 1994 și este format din 30 de itemi ce vizează atât motivația intrinsecă cât și cea extrinsecă. Subiectul este solicitat să aleagă pentru fiecare item una din cele patru variante posibile: niciodată – niciodată sau aproape niciodată adevărat pentru mine, uneori – uneori adevărat pentru mine, adesea – adesea adevărat pentru mine și întotdeauna – întotdeauna sau aproape întotdeauna adevărat pentru mine.

Itemii care vizează motivația intrinsecă sunt:
√ 5, 7, 8, 11, 17, 20, 23, 27, 29 și 30 pentru plăcere;
√ 3, 9, 13, 14 și 26 pentru provocare.

Itemii care vizează motivația extrinsecă sunt:
√ 1, 2, 6, 12, 15, 18, 21, 24, 25 și 29 pentru recunoaștere;
√ 4, 10, 16, 19 și 22 pentru recompensă.

• Chestionarul de *Empatie Emoțională – MEE* (Mehrabian – Epstein, 1972) vizează evaluarea nivelului de dezvoltare a empatiei și conține șapte subscale: susceptibilitate la contagiunea emoțională, aprecierea emoțiilor unor persoane nefamiliare, reactivitate emoțională extremă, tendința de a fi impresionat de experiențele pozitive ale altora, tendința de a fi impresionat de experiențele negative ale altora, tendința simpatetică, dorința de a fi în contact cu cei care au probleme (Marcus, 1987). Cuprinde 33 de situații de viață iar subiectul este solicitat să bifeze răspunsul potrivit pentru propria persoană utilizându-se o scală de la 4 la 1 pentru afirmația *sunt de acord* și o alta scală de la –1 la –4 pentru afirmația *nu sunt de acord*. Itemii 2, 3, 4, 6, 11, 13, 15, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 28, 30 și 32 se cotează invers. Scorul brut total obținut se raportează la un etalon elaborat diferențiat după criteriul apartenenței la gen.

• Inventarul de *Stimă de sine socială (Social Self-esteem Inventory)* a fost creat în anul 1979 de Lawson, Marshall și McGrath. Acesta evaluează stima de sine în context social și corelează semnificativ cu un instrument similar al lui Coopersmith. Inventarul constă în 30 de întrebări scorate de la 1 care reprezintă complet diferit de mine la 6 care reprezintă exact ca mine (Clinciu, 2007).

• Chestionarul de *Stimă de sine (Rosenberg Self-Esteem Scale)* a fost creat de Rosenberg în anul 1965 care inițial a urmărit măsurarea autoacceptării și a sentimentului

valorii personale. Scala cuprinde 10 itemi cu patru posibilități de răspuns: absolut de acord, de acord, dezacord și absolut dezacord. Itemii 3, 4, 5, 7 și 9 se cotează invers. În ceea ce privește calitățile psihometrice ale acestui chestionar, autorul prezintă următoarele date:

- √ coeficientul alfa a lui Cronbach α = 0,89 indică o bună consistență internă;
- √ fidelitatea test-retest e cuprinsă între 0,85 (la un interval de o săptămână) și 0,88 (la un interval de două săptămâni);
- √ coeficientul de fidelitate obținut în cazul aplicării de un eșantion inițial de 5024 de elevi de liceu și gimnaziu a fost de 0,77 (adaptat de A. Clinciu).

- Chestionarul de *Impulsivitate* a fost elaborat de Eysenck, Pearson, Easting și Allsopp în 1985, adaptat și etalonat la populația românească de A. Clinciu. Instrumentul are 54 de întrebări la care subiectul poate alege fie să răspundă cu DA, fie să răspundă cu NU. Chestionarul cuprinde trei subscale distincte: prima evaluează Impulsivitatea, cea de a două – Căutarea aventurii iar cea de a treia – Empatia. Indicele de consistență internă a variantei originale a chestionarului este de 0.84.

5.5. Descrierea lotului

Lotul implicat în această cercetare cuprinde un număr de 163 studenți din cadrul Facultății de Psihologie și Științele Educației din Brașov. Repartizarea subiecților în funcție de anul de studiu este prezentată în figura 5.1., iar figura 5.2. reprezintă distribuția în funcție de gen a subiecților.

Pentru respectarea normele de deontologie profesională a fost solicitat acordul scris al fiecărui student participant. Rezultatele sunt confidențiale și utilizate doar în cadrul studiului de față.

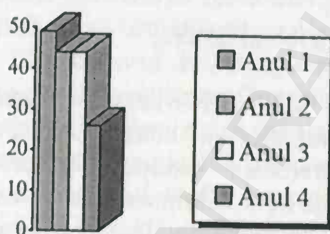


Fig. 5.1. Repartizarea subiecților în funcție de anul de studiu

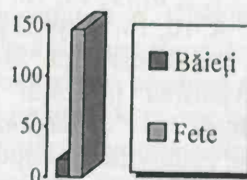


Fig. 5.2. Repartizarea subiecților în funcție de gen

În etapa a doua din lotul de 163 de subiecți au selectați componenții celor două loturi, după cum urmează:

a. *Lotul experimental* – format din 30 de studenți de la psihologie împărțiți pe două grupuri de optimizare personală centrate pe dezvoltarea inteligenței emoționale și a componentelor acesteia (conștiința de sine, empatia, motivația, abilitățile sociale și autoreglarea). Membrii acestor grupuri au participat la 12 întâlniri care s-au desfășurat pe o perioadă 18 luni, totalizând între 96 de ore și 120 de ore.

b. *Lotul martor / de control* – comparabil din punct de vedere statistic (vârstă, sex, nivel de dezvoltare a inteligenței emoționale) și format din 30 de studenți de la psihologie.

CAPITOLUL 6:
Modalităţi de testare a inteligenţei emoţionale şi a componentelor acesteia

Metodele de evaluare a inteligenţei emoţionale sunt diverse, însă există numeroase controverse în legătură cu ceea ce măsoară sau prezic ele şi dacă pot diferenţia inteligenţa emoţională de alte abilităţi şi caracteristici ale personalităţii. Pentru lucrarea de faţă au fost selectate patru dintre cele mai cunoscute teste ce măsoară nivelul de dezvoltare a inteligenţei emoţionale în încercarea de a stabili concordanţa dintre acestea.

6.1. Obiective

Obiective generale

1. Identificarea unei structuri a constructului – inteligenţa emoţională şi a relaţiilor dintre variabilele care îl definesc.

2. Evidenţierea corespondenţei între definiţia propusă pentru inteligenţa emoţională de Wood şi Tolley (2003) şi cea rezultată din variabilele independente ce măsoară aceste componente.

3. Stabilirea consistenţei interne a instrumentelor ce evaluează nivelul de dezvoltare a inteligenţei emoţionale.

Obiective specifice

1. Identificarea unor date doveditoare privind validitatea convergentă a unor instrumente ce evaluează nivelul de dezvoltare a inteligenţei emoţionale.

2. Crearea unui sistem de referinţă pentru categoria populaţiei investigate.

3. Identificarea unei definiţii mai acurate şi mai fundamentate statistic privind componentele inteligenţei emoţionale.

6.2. Ipoteze

Pe baza obiectivelor cercetării s-au fost formulate următoarele ipoteze:

Ipoteze generale

A. Nivelul de dezvoltare a inteligenţei emoţionale (evaluat prin EIS, TIE, TQE) al studenţilor de la psihologie corelează pozitiv cu rezultatele fiecărei componente a inteligenţei emoţionale cuprinse în modelul lui Wood şi Tolley (2003).

B. La studenţii de la psihologie nivelul de dezvoltare a fiecărei componente a inteligenţei emoţionale (Wood, Tolley, 2003) corelează pozitiv cu rezultatele variabilelor independente ce măsoară aceste constructe.

Ipoteze specifice

A_1. Între nivelul de dezvoltare a conştiinţei de sine şi nivelul de dezvoltare a inteligenţei emoţionale la studenţii de la psihologie există o corelaţie pozitivă.

A_2. Cu cât autoreglarea studenţilor de la psihologie este mai ridicată, cu atât inteligenţa emoţională a acestora este mai mare.

A_3. Între empatie şi inteligenţa emoţională a studenţilor de la psihologie există o corelaţie pozitivă.

A_4. Între motivaţie şi inteligenţa emoţională a studenţilor de la psihologie există o asociaţie puternică.

A_5. Studenţii de la psihologie cu abilităţi sociale dezvoltate au şi o inteligenţă emoţională ridicată.

B_1. Între nivelul de dezvoltare a conştiinţei de sine (componentă a inteligenţei emoţionale) şi perceperea de sine (Clinciu) la studenţii de la psihologie există o corelaţie pozitivă.

B_2. În cazul studenţilor de la psihologie, cu cât autoreglarea (componentă a inteligenţei emoţionale) este mai ridicată, cu atât impulsivitatea (Eysenck, Pearson, Easting şi Allsopp) este mai mică.

B_3. Între nivelul de dezvoltare a motivaţiei (componentă a inteligenţei emoţionale) şi motivaţia (construct psihologic – Amabile) studenţilor de la psihologie există o asociaţie pozitivă.

B_4. Între nivelul de dezvoltare a empatiei (componentă a inteligenţei emoţionale) şi empatia (construct psihologic – Mehrabian-Epstein) studenţilor de la psihologie există o corelaţie pozitivă.

B_5. Studenţii de la psihologie cu abilităţi sociale dezvoltate (componentă a inteligenţei emoţionale) au şi o stimă de sine socială (construct psihologic – Lawson, Marshall şi McGrath; Rosenberg) ridicată.

6.3. Instrumente

Au fost aplicate individual patru teste care evaluează nivelul de dezvoltare a inteligenţei emoţionale şi a componentelor acesteia. Testele sunt descrise în capitolul privind metodele de evaluare a inteligenţei emoţionale şi a componentelor sale.

- Testul pentru măsurarea coeficientului emoţional prin intermediul comportamentului – TQE (Segal, 1997);
- Emotional Intelligence Scale – EIS (Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden, Dornheim, 1998);
- Testul pentru evaluarea inteligenţei emoţionale – TIE (Goleman, 1995, adaptat de Roco, 2001);

• Bateria de teste pentru aflarea profilului inteligenţei emoţionale – BTPIE (Wood, Tolley, 2003).

Pentru verificarea ipotezelor formulate au fost aplicate individual, împreună cu testele de mai sus şi următoarele probe psihologice:

- Chestionarul de Percepere de sine – PS (Clinciu, 2003);
- Chestionarul de Percepere de sine corporală – PSC (Clinciu, 2003);
- Inventarul de Preferinţe de muncă, centrat pe motivaţia intrinsecă şi extrinsecă – PM (Amabile, 1994);
- Chestionarul de Empatie – MEE (Mehrabian – Epstein, 1972);
- Social Self-esteem Inventory (Lawson, Marshall, McGrath, 1979);
- Rosenberg Self-Esteem Scale (Rosenberg, 1965);
- Chestionarul de Impulsivitate (Eysenck, Pearson, Easting, Allsopp, 1985).

6.4. Descrierea lotului

Lotul implicat în această cercetare cuprinde un număr de 163 studenţi din cadrul Facultăţii de Psihologie şi Ştiinţele Educaţiei din Braşov. Repartizarea subiecţilor în funcţie de anul de studiu este prezentată în figura 6.1., iar figura 6.2. reprezintă distribuţia în funcţie de gen a subiecţilor.

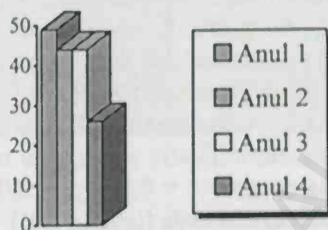


Fig. 6.1. Repartizarea subiecţilor în funcţie de anul de studiu

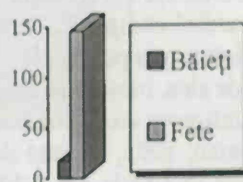


Fig. 6.2. Repartizarea subiecţilor în funcţie de gen

Pentru respectarea normele de deontologie profesională a fost solicitat acordul scris al fiecărui student participant. Rezultatele sunt confidenţiale şi utilizate doar în cadrul studiului de faţă.

6.5. Rezultate

6.5.1. Rezultate privind ipoteza generală A

Pentru verificarea ipotezei generale A şi a celor specifice $A_1 – A_5$ am realizat:

⇒ *corelaţii* între scorul corespunzător inteligenţei emoţionale şi scorul corespunzător, după caz, empatiei, conştiinţei de sine, motivaţiei, autocontrolului sau abilităţilor sociale;

⇒ testul *ANOVA* pentru a determina diferenţa semnificativă pentru cele trei niveluri ale inteligenţei emoţionale şi procesele vizate - empatie, conştiinţa de sine, motivaţia, autocontrolul şi abilităţile sociale.

6.5.1.1. *Inteligenţa emoţională şi componentele acesteia din modelul lui Wood, Tolley*

Inteligenţa emoţională măsurată prin scala inteligenţei emoţionale – EIS (Schutte şi colab., 1998) corelează semnificativ statistic cu următoarele componente ale inteligenţei emoţionale din modelul lui Wood şi Tolley: conştiinţa de sine $r = 0,215$ $p < 0,05$; motivaţia $r = 0,259$ $p < 0,001$; empatia $r = 0,250$ $p < 0,001$ şi nu corelează cu autoreglarea şi abilităţile sociale (tabelul 6.1.)

Tabelul 6.1.

Corelaţii între componentele inteligenţei emoţionale şi nivelul de dezvoltare a acesteia

		IE TQE (Segal, 1997)	IE EIS (Schutte şi colab, 1998)	IE TIE (Roco, 2001)
Conştiinţa de sine BTPIE (Wood, Tolley, 2003)	Pearson Correlation	0,056	0,215	0,198
	Sig. (2-tailed)	0,477	0,006	0,011
Autoreglarea BTPIE (Wood, Tolley, 2003)	Pearson Correlation	0,130	0,078	0,062
	Sig. (2-tailed)	0,100	0,326	0,437
Motivaţia BTPIE (Wood, Tolley, 2003)	Pearson Correlation	0,049	0,259	0,274
	Sig. (2-tailed)	0,540	0,001	0,000
Empatia BTPIE (Wood, Tolley, 2003)	Pearson Correlation	0,134	0,250	0,196
	Sig. (2-tailed)	0,089	0,001	0,010
Abilităţile sociale BTPIE (Wood, Tolley, 2003)	Pearson Correlation	-0,019	-0,044	-0,068
	Sig. (2-tailed)	0,806	0,582	0,392

Inteligenţa emoţională evaluată cu testul pentru măsurarea coeficientului emoţional prin intermediul comportamentului TQE (Segal, 1997) nu corelează semnificativ statistic cu niciuna dintre componentele inteligenţei emoţionale din modelul lui Wood şi Tolley: conştiinţa de sine, motivaţia, empatia, autoreglarea şi abilităţile sociale (tabelul 6.1.)

Inteligenţa emoţională măsurată prin testul pentru evaluarea inteligenţei emoţionale – TIE (Goleman, 1995, adaptat de Roco, 2001) corelează semnificativ statistic cu următoarele componente: motivaţia $r = 0,274$ $p < 0,001$; conştiinţa de sine $r = 0,198$ $p < 0,01$; empatia $r = 0,196$ $p < 0,01$ şi nu corelează cu autoreglarea şi abilităţile sociale (tabelul 6.1.)

6.5.1.2. *Inteligenţa emoţională şi conştiinţa de sine*

Rezultatele ANOVA privind conştiinţa de sine – componenta inteligenţei emoţionale din modelul lui Wood şi Tolley şi inteligenţa emoţională măsurată cu EIS (Schutte şi colab., 1998), cu TIE (Goleman, 1995, adaptat de Roco, 2001) şi cu TQE (Segal, 1997) sunt prezentate în tabelul 6.2.

Tabelul 6.2.

Rezultatele ANOVA privind conştiinţa de sine şi inteligenţa emoţională

Variabile		Medie (abatere standard)	F (2,161)	P
IE EIS (Schutte şi colab., 1998)	1 mic	81,4 (6,5)	6,333	0,002
	2 mediu	85,2 (5,5)		
	3 mare	85,6 (7,8)		
IE TIE (Goleman, 1995, adaptat de Roco, 2001)	1 mic	82,5 (6,4)	2,580	0,079
	2 mediu	84,6 (7,5)		
	3 mare	85,3 (6,7)		
IE TQE (Segal, 1997)	1 mic	82,8 (5,3)	1,171	0,311
	2 mediu	85,1 (5,3)		
	3 mare	84,03 (8,5)		

Nivelul de dezvoltare a inteligenţei emoţionale măsurat cu scala inteligenţei emoţionale – EIS (Schutte şi colab., 1998) diferenţiază semnificativ pentru nivelul conştiinţei de sine – componenta inteligenţei emoţionale din modelul lui Wood şi Tolley, $F_{(2,161)} = 6,333$ $p = 0,002$ (figura 6.3.).

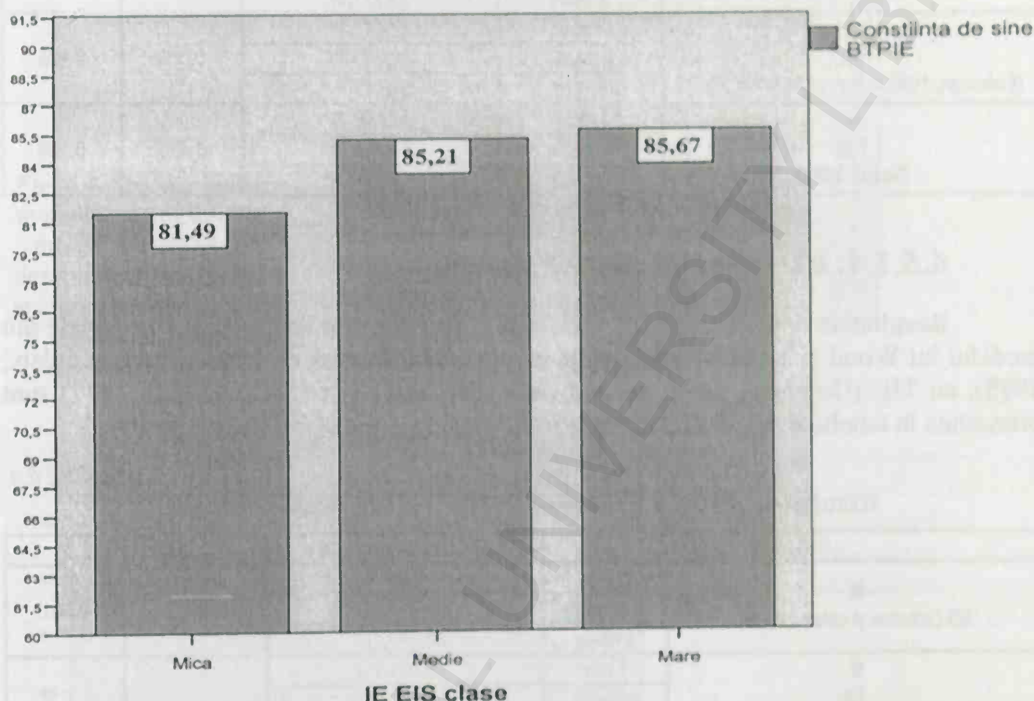


Fig. 6.3. Media pentru conştiinţa de sine în funcţie de nivelul de dezvoltare a inteligenţei emoţionale măsurat prin scala inteligenţei emoţionale – EIS

Măsurarea inteligenţei emoţionale prin testul pentru evaluarea inteligenţei emoţionale – TIE (Goleman, 1995, adaptat de Roco, 2001) şi cu testul pentru măsurarea coeficientului emoţional prin intermediul comportamentului – TQE (Segal, 1997) nu diferenţiază semnificativ pentru conştiinţa de sine, ca şi componentă a inteligenţei emoţionale din modelul lui Wood şi Tolley.

6.5.1.3. Inteligenţa emoţională şi autoreglarea

Nivelul de dezvoltare a inteligenţei emoţionale măsurat cu scala inteligenţei emoţionale – EIS (Schutte şi colab., 1998), cu testul pentru evaluarea inteligenţei emoţionale – TIE (Goleman, 1995, adaptat de Roco, 2001) şi cu testul pentru măsurarea coeficientului emoţional prin intermediul comportamentului – TQE (Segal, 1997) nu diferenţiază semnificativ pentru autoreglare ca şi componentă a inteligenţei emoţionale după modelul lui Wood şi Tolley, aşa cum reiese din tabelul 6.3.

Tabelul 6.3.

Rezultatele ANOVA privind autoreglarea şi inteligenţa emoţională

Variabile		Medie (abatere standard)	F (2,161)	P
IE EIS (Schutte şi colab., 1998)	1 mic	57,1 (9,1)	2,023	0,136
	2 mediu	57,4 (5,5)		
	3 mare	59,7 (3,9)		
IE TIE (Goleman, 1995, adaptat de Roco, 2001)	1 mic	58,2 (5,1)	0,078	0,925
	2 mediu	58,3 (9,3)		
	3 mare	58,7 (5,3)		
IE TQE (Segal, 1997)	1 mic	56,4 (9,7)	2,335	0,100
	2 mediu	58,7 (6,2)		
	3 mare	59,2 (4,2)		

6.5.1.4. Inteligenţa emoţională şi motivaţia

Rezultatele ANOVA privind motivaţia – componenta inteligenţei emoţionale din modelul lui Wood şi Tolley şi inteligenţa emoţională măsurată cu EIS (Schutte şi colab., 1998), cu TIE (Goleman, 1995, adaptat de Roco, 2001) şi cu TQE (Segal, 1997) sunt prezentate în tabelul 6.4.

Tabelul 6.4.

Rezultatele ANOVA privind motivaţia şi inteligenţa emoţională

Variabile		Medie (abatere standard)	F (2,161)	P
IE EIS (Schutte şi colab., 1998)	1 mic	55,5 (8,4)	7,845	0,001
	2 mediu	59,6 (5,9)		
	3 mare	60,3 (7,1)		
IE TIE (Goleman, 1995, adaptat de Roco, 2001)	1 mic	55,9 (7,7)	5,210	0,006
	2 mediu	59,9 (7,1)		
	3 mare	59,6 (7,2)		
IE TQE (Segal, 1997)	1 mic	57,8 (8,2)	0,293	0,747
	2 mediu	58,0 (8,2)		
	3 mare	58,8 (6,7)		

Nivelul de dezvoltare a inteligenţei emoţionale măsurat cu scala inteligenţei emoţionale – EIS (Schutte şi colab., 1998) diferenţiază semnificativ pentru nivelul motivaţiei ca şi componentă a inteligenţei emoţionale din modelul lui Wood şi Tolley, $F_{(2,161)} = 7,845$ $p = 0,001$ (figura 6.4.).

În ceea ce priveşte nivelul de dezvoltare a inteligenţei emoţionale măsurat prin testul pentru evaluarea inteligenţei emoţionale – TIE (Goleman, 1995, adaptat de Roco, 2001), se poate observa că diferenţiază semnificativ pentru nivelul motivaţiei ca şi componentă a inteligenţei emoţionale din modelul lui Wood şi Tolley, $F_{(2,161)} = 5,210$ $p = 0,006$ (figura 6.5.).

Evaluarea inteligenţei emoţionale prin testul pentru măsurarea coeficientului emoţional prin intermediul comportamentului – TQE (Segal, 1997) nu diferenţiază semnificativ pentru motivaţie – componenta inteligenţei emoţionale din modelul lui Wood şi Tolley.

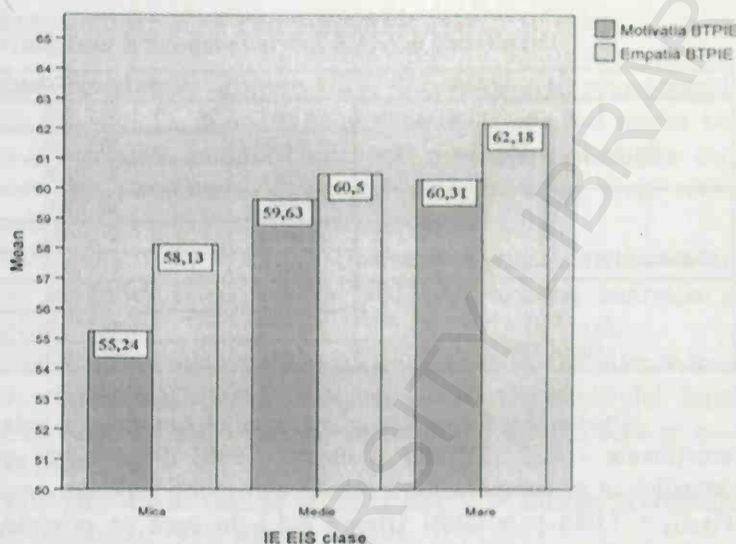


Fig. 6.4. Mediile pentru motivaţie şi empatiei în funcţie de nivelul de dezvoltare a inteligenţei emoţionale măsurat prin scala inteligenţei emoţionale – EIS

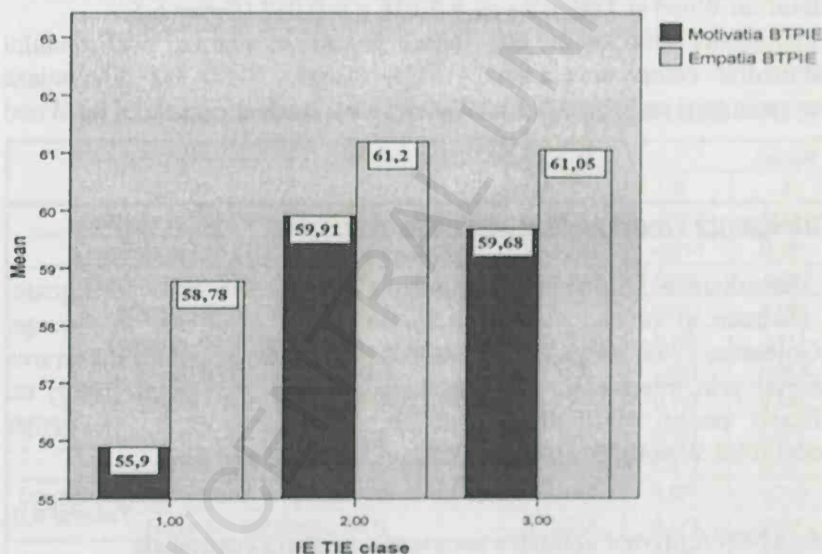


Fig. 6.5. Mediile pentru motivaţie şi empatiei în funcţie de nivelul de dezvoltare al inteligenţei emoţionale măsurat cu testul pentru evaluarea inteligenţei emoţionale – TIE

6.5.1.5. Inteligenţa emoţională şi empatia

Rezultatele ANOVA privind empatia – componenta inteligenţei emoţionale din modelul lui Wood şi Tolley şi inteligenţa emoţională măsurată cu EIS (Schutte şi colab., 1998), cu TIE (Goleman, 1995, adaptat de Roco, 2001) şi cu TQE (Segal, 1997) sunt prezentate în tabelul 6.5.

Tabelul 6.5.

Rezultatele ANOVA privind empatia şi inteligenţa emoţională

Variabile		Medie (abatere standard)	F (2,161)	P
IE EIS (Schutte şi colab., 1998)	1 mic	58,1 (6,0)	7,026	0,001
	2 mediu	60,5 (5,9)		
	3 mare	62,1 (4,9)		
IE TIE (Goleman, 1995, adaptat de Roco, 2001)	1 mic	58,7 (5,4)	3,016	0,052
	2 mediu	61,2 (5,8)		
	3 mare	61,0 (6,1)		
IE TQE (Segal, 1997)	1 mic	58,7 (6,9)	2,225	0,111
	2 mediu	60,1 (5,4)		
	3 mare	61,1 (5,5)		

Nivelul de dezvoltare a inteligenţei emoţionale măsurat cu scala inteligenţei emoţionale – EIS (Schutte şi colab., 1998) diferenţiază semnificativ pentru nivelul empatiei ca şi componentă a inteligenţei emoţionale din modelul lui Wood şi Tolley, $F_{(2,161)} = 7,026$ $p = 0,001$ (figura 6.4.). În ceea ce priveşte nivelul de dezvoltare al inteligenţei emoţionale măsurat cu testul pentru evaluarea inteligenţei emoţionale – TIE (Goleman, 1995, adaptat de Roco, 2001), se poate observa că diferenţiază semnificativ, la un pragul minim acceptat, pentru nivelul empatiei ca şi componentă a inteligenţei emoţionale din modelul lui Wood şi Tolley $F_{(2,161)} = 3,016$ $p = 0,052$ (figura 6.5.).

Evaluarea inteligenţei emoţionale prin testul pentru măsurarea coeficientului emoţional prin intermediul comportamentului – TQE (Segal, 1997) nu diferenţiază semnificativ pentru empatie ca şi componentă a inteligenţei emoţionale din modelul lui Wood şi Tolley.

6.5.1.6. Inteligenţa emoţională şi abilităţile sociale

Nivelul de dezvoltare a inteligenţei emoţionale măsurat cu scala inteligenţei emoţionale – EIS (Schutte şi colab., 1998), cu testul pentru evaluarea inteligenţei emoţionale – TIE (Goleman, 1995, adaptat de Roco, 2001) şi cu testul pentru măsurarea coeficientului emoţional prin intermediul comportamentului – TQE (Segal, 1997) nu diferenţiază semnificativ pentru abilităţile sociale ca şi componentă a inteligenţei emoţionale după modelul lui Wood şi Tolley, aşa cum reiese din tabelul 6.6.

Tabelul 6.6.

Rezultatele ANOVA privind abilităţile sociale şi inteligenţa emoţională

Variabile		Medie (abatere standard)	F (2,161)	P
IE EIS (Schutte şi colab., 1998)	1 mic	36,5 (3,9)	0,119	0,888
	2 mediu	36,6 (3,0)		
	3 mare	36,3 (3,3)		
IE TIE (Goleman, 1995, adaptat de Roco, 2001)	1 mic	36,8 (3,7)	0,571	0,566
	2 mediu	36,5 (3,6)		
	3 mare	36,1 (3,0)		
IE TQE (Segal, 1997)	1 mic	36,2 (4,0)	0,439	0,646
	2 mediu	36,8 (4,1)		
	3 mare	36,3 (2,5)		

6.5.1.7. *Inteligenţa emoţională şi componentele sale*

Deoarece corelaţiile între testele folosite (EIS, TIE, TQE) şi componentele inteligenţei emoţionale din modelul lui Wood şi Tolley au fost de nivel mediu sau nesemnificativ, am recurs la o analiză factorială a bateriei de probe psihologice care vizează evaluarea nivelului de dezvoltare a inteligenţei emoţionale. În urma rotirii matricei de corelaţii au rezultat 5 factori după cum urmează (tabelul 6.7.):

- factorul 1 – format din 4 dintre componentele inteligenţei emoţionale ale modelului Wood şi Tolley (conştiinţa de sine, autoreglarea, motivaţia şi empatia). Abilităţile sociale nu încarcă în acelaşi factor ci se izolează;
- factorul 2 – format din conştiinţa emoţională, conştientizarea emoţiilor în mod activ şi empatia, componentele inteligenţei emoţionale ale modelului Segal (1997). Acceptarea emoţiilor are o încărcătură factorială sub 0,5 ceea ce nu-i conferă suficientă relevanţă;
- factorul 3 – rezultă din scorul obţinut la testul pentru evaluarea inteligenţei emoţionale – TIE (Goleman, 1995, adaptat de Roco, 2001);
- factorul 4 – o componentă a inteligenţei emoţionale după modelul Wood şi Tolley, respectiv abilităţile sociale;
- factorul 5 – rezultă din scorul obţinut la scala inteligenţei emoţionale – EIS (Schutte şi colab., 1998).

Tabelul 6.7.

Analiza factorială a bateriei de teste după rotirea matricei (Varimax)

	Factori				
	1	2	3	4	5
Abilităţile sociale BTPIE (Wood, Tolley, 2003)	0,037	-0,018	-0,131	0,869	-0,029
Conştiinţa de sine BTPIE (Wood, Tolley, 2003)	0,541	-0,014	0,381	0,355	0,012
Autoreglarea – BTPIE (Wood, Tolley, 2003)	0,659	0,080	-0,297	-0,278	-0,380
Motivaţia – BTPIE (Wood, Tolley, 2003)	0,728	0,022	0,090	-0,173	0,314
Empatia – BTPIE (Wood, Tolley, 2003)	0,738	0,101	0,111	0,094	0,168
IE – BTPIE (Wood, Tolley, 2003)	0,979	0,061	0,084	0,156	0,045
IE – TIE (Goleman, 1995, adaptat de Roco, 2001)	0,215	0,157	0,688	-0,119	0,063
Conştiinţa emoţională – TQE (Segal, 1997)	0,044	0,581	0,002	0,030	-0,045
Acceptarea emoţiilor – TQE (Segal, 1997)	-0,038	0,413	0,309	0,117	-0,036
Conştientizarea emoţiilor în mod activ – TQE (Segal, 1997)	0,067	0,681	0,210	-0,205	0,165
Empatia – TQE (Segal, 1997)	0,059	0,575	-0,481	0,144	0,147
IE – TQE (Segal, 1997)	0,065	0,985	0,058	0,007	-0,128
IE – EIS (Schutte şi colab., 1998)	0,256	0,192	0,168	0,027	0,599

Deşi din analiza factorială reiese că fiecare test este independent există corelaţii semnificative statistic pentru scorurile totale după cum urmează (tabelul 6.8.):

- nivelul de dezvoltare a inteligenţei emoţionale măsurat cu scala inteligenţei emoţionale – EIS (Schutte şi colab., 1998) corelează cu cel măsurat prin bateria de teste pentru aflarea profilului inteligenţei emoţionale – BTPIE (Wood, Tolley, 2003);

- nivelul de dezvoltare a inteligenţei emoţionale măsurat cu testul pentru evaluarea inteligenţei emoţionale – TIE (Goleman, 1995, adaptat de Roco, 2001) corelează cu: ►cel măsurat prin testul pentru măsurarea coeficientului emoţional prin intermediul comportamentului – TQE (Segal, 1997) şi ► cel măsurat prin bateria de teste pentru aflarea profilului inteligenţei emoţionale – BTPIE (Wood, Tolley, 2003).

Tabelul 6.8.

Corelaţii între scorurile totale la cele patru teste de inteligenţă emoţională

	IE EIS (Schutte şi colab, 1998)	IE TQE (Segal, 1997)	IE TIE (Roco, 2001)	IE BTPIE (Wood, Tolley, 2003)	
IE EIS (Schutte şi colab, 1998)	Pearson Correlation	1,00	0,121	0,092	0,299**
IE TQE (Segal, 1997)	Pearson Correlation	–	1,00	0,169*	0,126
IE TIE (Roco, 2001)	Pearson Correlation	–	–	1,00	0,258**
IE BTPIE (Wood, Tolley, 2003)	Pearson Correlation	–	–	–	1,00

* $p < 0,05$ ** $p < 0,001$

6.5.1.8. Discuţii

În urma aplicării testelor şi interpretării statistice a rezultatelor s-au obţinut confirmări parţiale ale ipotezelor formulate, dovedindu-se statistic că la studenţii de la psihologie există o corespondenţă între definiţia propusă pentru inteligenţa emoţională de Wood şi Tolley (2003) şi următoarele trei probe psihologice: scala inteligenţei emoţionale – EIS (Schutte şi colab., 1998), testul pentru evaluarea inteligenţei emoţionale – TIE (Goleman, 1995, adaptat de Roco, 2001) şi testul pentru măsurarea coeficientului emoţional prin intermediul comportamentului – TQE (Segal, 1997).

Scala inteligenţei emoţionale – EIS (Schutte şi colab., 1998) se apropie cel mai mult de componentele modelului inteligenţei emoţionale descris de Wood şi Tolley. Valorile corelaţiei sunt de nivel mediu. Testul pentru evaluarea inteligenţei emoţionale – TIE (Goleman, 1995, adaptat de Roco, 2001) surprinde aspecte legate de motivaţie şi empatie ca şi componente ale inteligenţei emoţionale propuse de Wood şi Tolley. Testul pentru măsurarea coeficientului emoţional prin intermediul comportamentului TQE (Segal, 1997) măsoară constructe ale inteligenţei emoţionale care nu se suprapun peste componentele modelului Wood şi Tolley. În urma corelaţiilor, testului ANOVA şi a analizei factoriale putem concluziona faptul că există aspecte comune între teste şi componentele modelului descris de Wood şi Tolley, dar luate împreună ele se individualizează pe modelele propuse de autori

dovedind că sunt complementare. Modelul inteligenței emoționale propus de Wood și Tolley nu este în totalitate unitar, componenta abilități sociale fiind saturată într-un factor de sine stătător. De asemenea, testul pentru măsurarea coeficientului emoțional prin intermediul comportamentului – TQE (Segal, 1997) are o componentă, respectiv acceptarea emoțiilor care reduce din omogenitatea testului (adaptare după Năstasă, Clinciu, David, 2008, pp. 80–83).

6.5.2. Rezultate privind ipoteza generală B

Pentru verificarea ipotezei generale B și a celor specifice B_1 – B_5 am realizat analiză corelațională și procedee ANOVA.

6.5.2.1. Conștiința de sine – componentă a inteligenței emoționale și perceperea de sine (Clinciu)

Între conștiința de sine – componentă a inteligenței emoționale și perceperea de sine există o corelație pozitivă, semnificativă statistic, $r = 0{,}248$, $p < 0{,}001$ (tabelul 6.9.). Corelația între conștiința de sine și perceperea de sine corporală nu a atins pragul semnificației statistice. Rezultatele sugerează că itemii bateriei de teste pentru aflarea profilului inteligenței emoționale – BTPIE (Wood, Tolley, 2003) care măsoară nivelul conștiinței de sine vizează perceperea de sine fără însă a se centra pe perceperea aspectelor corporale ale persoanei.

Tabelul 6.9.

Corelații între conștiința de sine – componentă a inteligenței emoționale și perceperea de sine

		Percepere de sine	Percepere de sine corporală
Conștiința de sine BTPIE (Wood, Tolley, 2003)	Pearson Correlation	0,248	0,129
	Sig. (2-tailed)	0,001	0,101

Între scorul la percepere de sine și cel la percepere de sine corporală există o corelație $r = 0{,}44$, $p < 0{,}001$, ceea ce ne permite să afirmăm că perceperea de sine corporală este o subcomponentă a conștiinței de sine pentru care BTPIE nu are itemi. Afirmația este întărită și de corelațiile:

- $r = 0{,}32$, $p < 0{,}001$, între percepția de sine corporală și nivelul de dezvoltare al inteligenței emoționale măsurat cu EIS;
- $r = 0{,}46$, $p < 0{,}001$, între percepția de sine corporală și nivelul de dezvoltare al stimei de sine sociale (Rosenberg).

Analiza de varianță în care perceperea de sine reprezintă variabila independentă indică diferențe semnificative statistic în ceea ce privește conștiința de sine – componentă a inteligenței emoționale, $F_{(2,161)} = 4{,}88$ $p = 0{,}009$ (figura 6.6.).

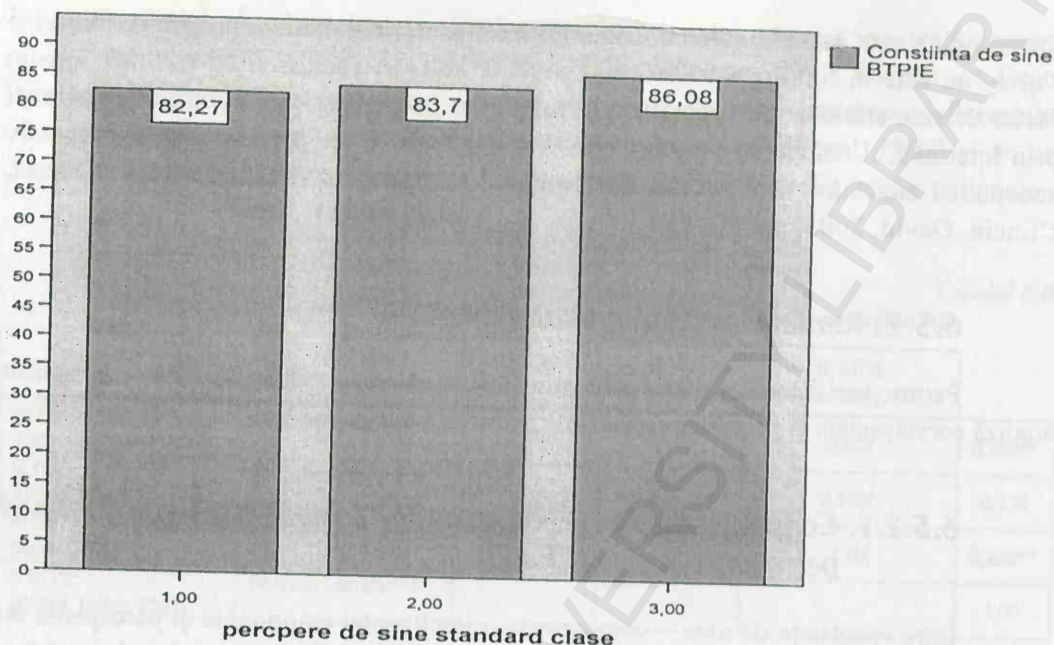


Fig. 6.6. Mediile pentru conştiinţa de sine în funcţie de perceperea de sine – PS

6.5.2.2. Autoreglarea – componentă a inteligenţei emoţionale şi impulsivitatea (Eysenck, Pearson, Easting şi Allsopp)

Rezultatele indică că nivelul de dezvoltare a autoreglării – componentă a inteligenţei emoţionale corelează negativ, semnificativ statistic cu impulsivitatea (Eysenck, Pearson, Easting şi Allsopp), $r = -0,171$, $p < 0,05$ (tabel 6.10.).

Tabelul 6.10.

Corelaţii între autoreglare – componentă a inteligenţei emoţionale şi impulsivitate

		Impulsivitatea
Autoreglarea BTPIE (Wood, Tolley, 2003)	Pearson Correlation	-0,171
	Sig. (2-tailed)	0,03

Studenţii de la psihologie cu o bună capacitate de autoreglare sunt mai puţin impulsivi şi au mai puţină nevoie să fie recompensaţi prin laudă ($r = -0,207$, $p < 0,01$).

ANOVA este semnificativă statistic, impulsivitatea fiind un criteriu care diferenţiază scorurile pentru autoreglare – componentă a inteligenţei emoţionale, $F_{(2,161)} = 3,64$ $p = 0,028$ (figura 6.7.).

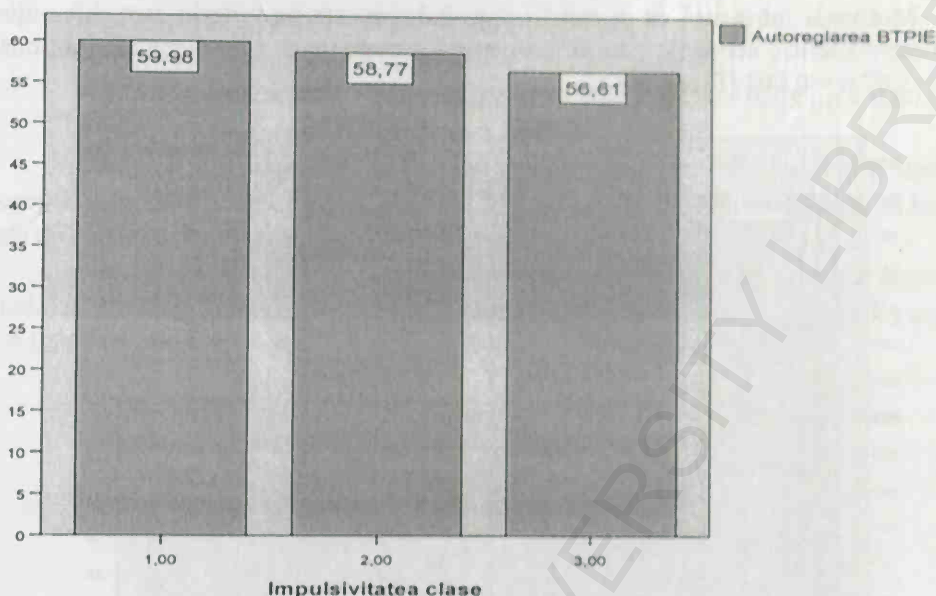


Fig. 6.7. Mediile pentru autoreglare în funcție de impulsivitate

6.5.2.3. Motivaţia – componentă a inteligenţei emoţionale şi motivaţia – construct psihologic (Amabile)

Motivaţia ca şi componentă a inteligenţei emoţionale este de natură intrinsecă, afirmaţie bazată pe rezultatele prezentate în tabelul 6.11. ($r = 0,325$, $p < 0,001$).

Tabelul 6.11.

Corelaţii între motivaţia – componentă a inteligenţei emoţionale şi motivaţia – construct psihologic

		Motivaţia intrinsecă (Amabile)	Motivaţia extrinsecă (Amabile)
Motivaţia BTPIE (Wood, Tolley, 2003)	Pearson Correlation	**0,325**	-0,042
	Sig. (2-tailed)	**0,001**	0,595

Studenţii de la psihologie care se angajează în realizarea scopurilor propuse au un nivel ridicat al motivaţiei intrinseci deoarece propria dorinţă şi străduinţă de perfecţionare este canalizată în atingerea standardelor înalte.

Nivelul de dezvoltare a motivaţiei (Wood şi Tolley) corelează pozitiv, semnificativ statistic cu:

- percepere de sine $r = 0,393$, $p < 0,001$;
- percepere de sine corporală $r = 0,236$, $p < 0,01$;
- stima de sine socială (Lawson, Marshall, McGrath) $r = 0,346$, $p < 0,001$;
- stima de sine socială (Rosenberg) $r = 0,226$, $p < 0,01$.

Motivaţia intrinsecă ca şi construct psihologic este un criteriu care diferenţiază semnificativ statistic scorurile pentru motivaţie – componentă a inteligenţei emoţionale, $F_{(2,161)} = 5,67$ $p = 0,004$ (figura 6.8.).

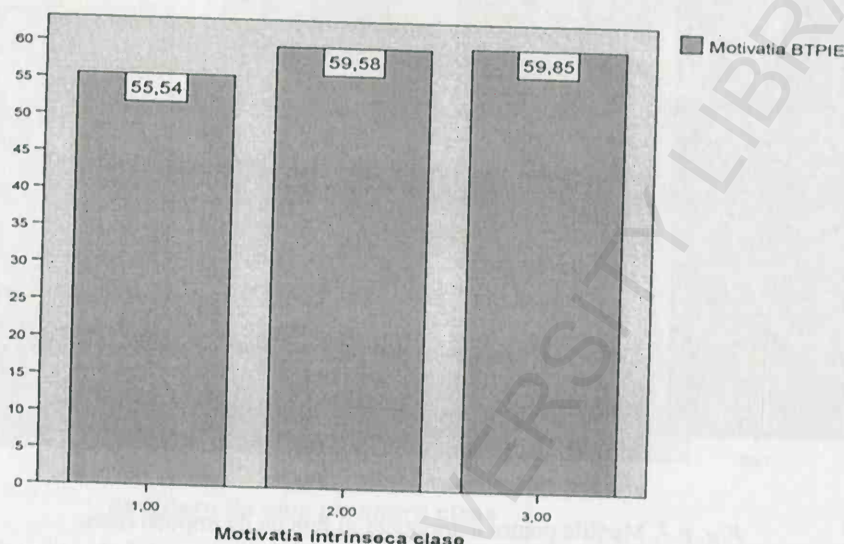


Fig. 6.8. Mediile pentru motivaţie în funcţie de motivaţia intrinsecă ca şi construct psihologic

Aceste rezultate accentuează faptul că studenţii de la psihologie care au bună autocunoaştere şi valorizare de sine sunt capabili de menţinerea atitudinii optimiste în faţa provocărilor, preiau iniţiativa şi valorifică oportunităţile (elementele de bază ale motivaţiei – Wood şi Tolley).

6.5.2.4. Empatia – componentă a inteligenţei emoţionale şi empatia – construct psihologic (Mehrabian-Epstein)

Între empatia – componentă a inteligenţei emoţionale (Wood şi Tolley) şi empatia – construct psihologic (Mehrabian-Epstein) există o corelaţie pozitivă, semnificativă statistic, $r = 0,265$, $p<0,001$ (tabelul 6.12.).

Tabelul 6.12.

Corelaţii între empatie – componentă a inteligenţei emoţionale şi empatie – construct psihologic (Mehrabian-Epstein)

		Empatia (Mehrabian-Epstein)
Empatia BTPIE (Wood, Tolley, 2003)	Pearson Correlation	0,265
	Sig. (2-tailed)	0,001

Nivelul de dezvoltare a empatiei (Wood şi Tolley) corelează pozitiv, semnificativ statistic cu:

• perceperea de sine $r = 0,336$, $p < 0,001$;
• motivația intrinsecă $r = 0,249$, $p < 0,001$;
• stima de sine socială (Lawson, Marshall, McGrath) $r = 0,305$, $p < 0,001$;
• stima de sine socială (Rosenberg) $r = 0,194$, $p < 0,05$.

Studenții din lotul studiat care își cunosc bine propriile calități și defecte, le acceptă și le valorizează, sunt activi în viața socială, manifestă sensibilitate și înțelegere față de ceilalți și încurajează progresul acestora.

Nivelul de empatie (Mehrabian-Epstein) indică diferențe pentru empatia din modelul Wood și Tolley, dar fără a atinge pragul de semnificație statistică $F_{(2,161)} = 1,41$ $p = 0,246$ (figura 6.9.).

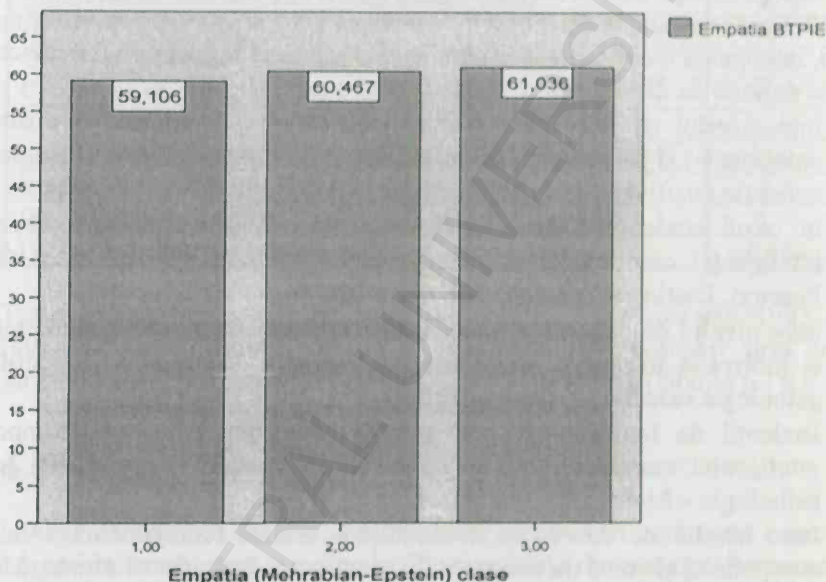


Fig. 6.9. Mediile pentru empatie în funcție de empatia ca și construct psihologic

6.5.2.5. Abilitățile sociale – componentă a inteligenței emoționale și stimă de sine socială – construct psihologic (Lawson, Marshall și McGrath; Rosenberg)

Componenta inteligenței emoționale denumită abilitățile sociale (Wood și Tolley) nu corelează semnificativ statistic cu cele două instrumente care măsoară stima de sine socială (Lawson, Marshall și McGrath; Rosenberg) așa cum reiese din tabelul 6.13. De menționat că aceste două instrumente corelează pozitiv între ele $r = 0,510$, $p < 0,001$ în timp ce nivelul de dezvoltare a abilităților sociale măsurat cu BTPIE nu a corelat semnificativ cu nici un alt instrument utilizat în studiul de față. O posibilă explicație a acestor rezultate este numărul mic de teste care măsoară capacitatea persoanei de a stabili și întreține relații interpersonale (Wood și Tolley).

Tabelul 6.13.

Corelaţii între abilităţile sociale – componentă a inteligenţei emoţionale şi stimă de sine socială (Lawson, Marshall şi McGrath; Rosenberg)

		Stimă de sine socială (Lawson, Marshall, McGrath)	Stimă de sine socială (Rosenberg)
Abilităţile sociale BTPIE (Wood, Tolley, 2003)	Pearson Correlation	-0,029	-0,130
	Sig. (2-tailed)	0,710	0,099

6.5.2.6. Discuţii

În urma analizării şi interpretării statistice a rezultatelor putem concluziona faptul că există corespondenţă între definiţia propusă pentru inteligenţa emoţională de Wood şi Tolley (2003) şi cea rezultată din variabilele independente ce măsoară aceste componente. Ca urmare, inteligenţa emoţională şi componentele sale sunt reflectate şi în alte constructe psihologice definite de diverşi autori. Astfel:

- între nivelul de dezvoltare a conştiinţei de sine (componentă a inteligenţei emoţionale) şi perceperea de sine (Clinciu) la studenţii de la psihologie există o corelaţie pozitivă;
- în cazul studenţilor de la psihologie, cu cât autoreglarea (componentă a inteligenţei emoţionale) este mai ridicată, cu atât impulsivitatea (Eysenck, Pearson, Easting şi Allsopp) este mai mică;
- între nivelul de dezvoltare a motivaţiei (componentă a inteligenţei emoţionale) şi motivaţia intrinsecă (construct psihologic – Amabile) a studenţilor de la psihologie există o asociaţie pozitivă;
- studenţii de la psihologie cu o bună capacitate empatică (componentă a inteligenţei emoţionale) au şi un nivel de dezvoltare a empatiei (construct psihologic – Mehrabian-Epstein) ridicat;
- între nivelul de dezvoltare a abilităţilor sociale (componentă a inteligenţei emoţionale) şi stimă de sine socială (construct psihologic – Lawson, Marshall şi McGrath; Rosenberg) a studenţilor de la psihologie nu există o corelaţie semnificativă statistic.

6.5.3. Testarea consistenţei interne a testelor care evaluează inteligenţa emoţională

Pentru a completa datele referitoare la calităţile psihometrice ale testelor ce vizează evaluarea inteligenţei emoţionale s-au calculat indicii de consistenţă internă α Crohnbach pentru fiecare instrument în parte dar şi pe componentele acestora.

Scala inteligenţei emoţionale – EIS (Schutte şi colab., 1998) şi bateria de teste pentru aflarea profilului inteligenţei emoţionale – BTPIE (Wood, Tolley, 2003) sunt teste omogene, având un $\alpha = 0{,}869$ respectiv, $\alpha = 0{,}80$ (tabelul 6.14.). Menţionăm că indicele de consistenţă internă obţinut în cazul EIS este identic cu cel prezentat de autori în descrierea testului (Schutte şi colab., 1998, p. 173). În ceea ce priveşte BTPIE autorii nu prezintă date referitoare la calităţile psihometrice ale acestuia, însă rezultatele din

prezenta cercetare dovedesc o bună consistență internă pentru scorul total. Componentele bateriei variază de la un nivel ridicat al coeficientului α Cronbach (α = 0,77 pentru motivație) la un nivel scăzut (α = 0,24 pentru conștiința de sine) așa cum este ilustrat în tabelul 6.14.

Tabelul 6.14.

Valorile coeficienților α Cronbach pentru BTPIE, TIE, TQE, EIS

PROBELE PSIHOLOGICE	α
Conştiinţa de sine BTPIE (Wood, Tolley, 2003)	0,24
Autoreglarea – BTPIE (Wood, Tolley, 2003)	0,57
Motivaţia – BTPIE (Wood, Tolley, 2003)	0,77
Empatia – BTPIE (Wood, Tolley, 2003)	0,65
Abilităţile sociale BTPIE (Wood, Tolley, 2003)	0,08
IE – BTPIE (Wood, Tolley, 2003)	0,80
IE – TIE (Goleman, 1995, adaptat de Roco, 2001)	0,22
Conştiinţa emoţională – TQE (Segal, 1997)	0,05
Acceptarea emoţiilor – TQE (Segal, 1997)	0,11
Conştientizarea emoţiilor în mod activ – TQE (Segal, 1997)	0,004
Empatia – TQE (Segal, 1997)	0,20
IE – TQE (Segal, 1997)	0,14
IE – EIS (Schutte şi colab., 1998)	0,869

Testul pentru evaluarea inteligenței emoționale – TIE (Goleman, 1995, adaptat de Roco, 2001) și testul pentru măsurarea coeficientului emoțional prin intermediul comportamentului – TQE (Segal, 1997) nu sunt probe omogene (tabelul 6.14.).

6.6. Discuții

Inteligența emoțională este o competență emoțională care ajută persoana să își abordeze propriile emoții și să le aplice în diverse situații din viața sa. Persoanele care au capacități emoționale bine dezvoltate, au mai multe șanse să fie mulțumiți în viață și eficienți, își stăpânesc bine sentimentele și abordează corect sentimentele celorlalți.

În urma demersului de verificare a validității convergente și a consistenței interne pentru metodele de evaluare a inteligenței emoționale utilizate, rezultatele susțin calitățile a două dintre cele patru teste, respectiv EIS și BTPIE.

Conceptul de inteligență emoțională face referire la potențialul pe care o persoană îl are pentru a învăța abilitățile practice bazate pe cele cinci componente ale inteligenței emoționale: conștiința de sine, autoreglarea, motivația, empatia și abilitățile sociale.

Merită menționat faptul că validitatea concurentă pusă în evidență în discuțiile anterioare sprijină includerea aspectelor ce țin de abilități sociale între componentele inteligenței emoționale, dar acestea sunt mai bine evaluate prin inventarul de Stimă de sine socială (Social Self-esteem Inventory – Lawson, Marshall și McGrath) și chestionarul de Stimă de sine (Rosenberg Self-Esteem Scale).

În ceea ce privește definiția inteligenței emoționale, datele statistice susțin includerea în acest concept a unor competențe ce presupun: conștiința de sine, empatia, motivația intrinsecă, autoreglarea și stima de sine socială.

CAPITOLUL 7:
Grupul experienţial centrat pe dezvoltarea inteligenţei emoţionale a studenţilor de la psihologie

Pentru a confirma ipotezele formulate în această lucrare am realizat un modul de dezvoltare a abilităţilor emoţionale pentru studenţii de la psihologie, care are la bază principiile orientărilor de tip umanist, experienţialist. Am ales această orientare deoarece accentul este pus pe transformarea de sine, pe relaţiile interpersonale şi pe experienţa trăită *aici şi acum*, ceea ce au permis studenţilor să-şi conştientizeze propriile percepţii, gânduri, emoţii şi trăiri, iar ca urmare şi le-au asumat în mod conştient, au avut ocazia să le transforme, să preia controlul asupra lor precum şi asupra propriei persoane. Acesta modul a fost experimentat pe două loturi, respectiv două grupuri experienţiale de optimizare personală, formate din 30 de studenţi de la psihologie şi a cuprins 12 şedinţe în care am urmărit realizarea coeziunii de grup, familiarizarea cu tehnicile gestalt-expresive, iniţierea şi aprofundarea autocunoaşterii şi intercunoaşterii, dezvoltarea conştiinţei de sine, a empatiei, a motivaţiei, a autoreglării şi a abilităţile sociale (modelul lui Wood şi Tolley, 2003).

În cadrul fiecărui grup experienţial de optimizare personală am utilizat tehnici artterapeutice şi psihodramatice pentru a facilita experimentarea *aici şi acum* a unor situaţii de viaţă care i-au provocat pe studenţii de la psihologie să-şi dezvolte inteligenţa emoţională şi cele cinci componente ale acesteia din modelul lui Wood şi Tolley (2003): conştiinţa de sine, empatia, motivaţia, autoreglarea şi abilităţile sociale. Majoritatea întâlnirilor desfăşurate cu aceste două grupuri de optimizare personală, au fost centrate pe analiza personală aprofundată a participanţilor, pe experimentarea şi exersarea unor comportamente de relaţionare constructive.

Oferim spre exemplificare o parte din exerciţiile provocative utilizate în cadrul celor două grupuri experienţiale de optimizare personală centrate pe dezvoltarea abilităţilor emoţionale a studenţilor de la psihologie.

Decorarea păpuşii *

Obiective

⇒ iniţierea autocunoaşterii şi intrecunoaşterii;
⇒ exersarea capacităţilor de conectare la propriile nevoi şi stări emoţionale;
⇒ facilitarea realizării coeziunii de grup;
⇒ identificarea unor pattern-uri de relaţionare constructive.

* adaptate după activitatea grupului experienţial de dezvoltare personală condus de E. Anghel şi L. E. Năstasă, 2006–2008.

Resurse

- siluete din hârtie, creioane colorate, ace de gămălie, cd-player, cd-uri cu muzică ambientală;

Instructaj

- participanţii la grup sunt aşezaţi în formă de cerc şi au în faţă aşezate siluete din hârtie şi creioane colorate;

Vă invităm să ascultaţi muzica şi să lăsaţi propriul corp să găsească cea mai confortabilă poziţie pentru el. Apoi, închideţi ochii şi îndreptaţi-vă atenţia asupra ultimelor evenimente, care au avut loc în viaţa voastră şi care într-un fel sau altul v-au influenţat sau v-au transformat. Poate că au fost evenimente plăcute care v-au făcut să vă simţiţi fericiţi, mulţumiţi, împliniţi sau poate, din contră, au fost o serie de evenimente mai puţin plăcute care v-au făcut să trăiţi o stare de nemulţumire, tristeţe profundă, supărare. Fiţi conştienţi de toate aceste evenimente şi trăiri, dar şi de modul în care ele v-au schimbat sau v-au ajutat să învăţaţi câte ceva, pe voi sau pe cei din jurul vostru.

- se oferă timp participanţilor pentru a se conecta la propriile amintiri şi trăiri;

Acum, când aveţi foarte clar în minte toate acestea, apropiaţi-vă şi alegeţi o siluetă dintre cele aflate aici. Apoi, deveniţi artişti şi, pornind de la silueta aleasă, creaţi o păpuşă sau un personaj care să redea cât mai bine gândurile, emoţiile, trăirile voastre de acum. Poate fi orice personaj doriţi voi să fie, important este să fiţi cât mai creativi. Luaţi-vă timpul necesar şi daţi viaţă acestor siluete sau îmbogăţiţi-le cu o serie de elemente, astfel încât ele să fie relevante pentru tot ce sunteţi voi astăzi.

- se lasă suficient timp participanţilor pentru a-şi definitiva personajele;

Pe măsură ce creaţia voastră se apropie de sfârşit, oferiţi-i un nume personajului vostru şi încercaţi să fiţi conştienţi de tot ceea ce trezeşte el din punct de vedere emoţional în voi: bucurie, tristeţe, tensiune, furie, iubire, ură, revoltă, supărare sau orice altceva.

- când toţi participanţii au definitivat personajele se oferă acestora câte un ac de gămălie pentru a-şi prinde în piept păpuşa realizată; astfel se obţine o mai bună identificare cu elementele componente ale acesteia;

Vă invităm să vă plimbaţi, în linişte, prin sală şi să studiaţi celelalte păpuşi sau personaje, fiind foarte curioşi să aflaţi cât mai multe lucruri despre ele. Observaţi care vă atrag, care vă surprind dintr-un anumit punct de vedere sau care vă ridică anumite semne de întrebare. Fiţi conştienţi de trăirile pe care le aveţi şi gândurile care vă trec prin minte atunci când vă aflaţi în faţa fiecărui personaj sau fiecărei păpuşi prezent/ă aici în sală.

- li se oferă participanţilor timp suficient pentru a se plimba prin încăpere şi pentru a studia cât mai multe personaje sau păpuşi;

Acum, fiecare dintre voi vă veţi prezenta personajul, folosind câteva cuvinte formulate la persoana întâi, adică veţi începe cu „Eu sunt..." Apoi, persoana care a vorbit va alege un alt personaj din încăpere care se va prezenta folosind aceeaşi modalitate.

- se lasă suficient de mult timp pentru prezentarea tuturor personajelor;

Şi acum pentru că v-aţi cunoscut suficient de bine, vă invităm să realizaţi o poveste a întregului grup. O poveste în care să se regăsească fiecare personaj sau păpuşă de aici, cu propriile-i nevoi, dorinţe, trăiri importante şi evenimente semnificative. Va fi o poveste vie, pusă în scenă aici şi acum, în această sală de lucru, de voi, personajele şi, totodată, creatorii ei.

- se oferă timp participanţilor pentru a pune în scenă povestea grupului; se recomandă acestora să fie permanent conştienţi de ceea ce trăiesc atunci când se implică în diversele activităţi ale exerciţiului provocativ.

Strategii de valorificare a experienţei

În timpul dramatizării, membrii grupului de optimizare personală au fost provocaţi să participe creativ şi activ în realizarea povestirii, adică, nu doar să verbalizeze gândurile lor ci să acţioneze, tocmai pentru a-şi identifica propriile resurse dar şi blocajele pe care le pot întâmpina în cadrul relaţiilor interumane. La final, studenţii au fost invitaţi să noteze în jurnalul personal cum s-au simţit în cadrul experienţei avute, precum şi modul în care s-au implicat. Jurnalul a fost împărtăşit grupului şi s-au făcut o serie de corelaţii între experienţele trăite de participanţi în spaţiul psihodramei şi cele din viaţa reală a acestora.

Rezultate obţinute

Experienţa trăită de membrii grupului de optimizare personală, a permis acestora să se conecteze la propriile dorinţe, nevoi şi stări emoţionale. Creionarea şi prezentarea personajelor, dramatizarea şi apoi analiza personală aprofundată a fiecărui student, i-a provocat să se cunoască mai bine pe ei, dar şi pe ceilalţi. De asemenea, i-a ajutat să-şi identifice modalitatea în care participă la realizarea unei sarcini în grup. Povestea a fost creată şi pusă în scenă implicând toate personajele sau păpuşile, ca urmare a facilitat creşterea coeziunii de grup. S-au obţinut personaje foarte variate iar o parte dintre acestea sunt descrise în tabelul 7.1. şi prezentate în figura 7.1.

Tabelul 7.1.

Personajele create de membrii grupului

Nume	Personaj	Caracteristici
Lorena	Matahary	• dinamică; • romantică; • sensibilă; • impresionată de gesturi sincere; • dornică să cunoască lumea; • luptătoare; • are aspiraţi înalte şi doreşte să evolueze; • ţine cont de sfaturile primite; • după ce meditează, elaborează o strategie pentru a-şi atinge scopul; • îşi doreşte un echilibru între sensibilitate şi pragmatism;
Alexa	Momo	• afectuoasă şi caldă; • blândă; • spune poveşti; • fericită; • comunică celorlalţi propriile emoţii; • jucăuşă. • are iniţiativă (propune o călătorie cu trenul în care să observe natura şi să experimenteze situaţii noi)

Nume	Personaj	Caracteristici
Amalia	Zburătorul	• fericită; • omite anumite aspecte ale realităţii; • iubeşte visele şi doreşte să le îndeplinească; • empatică apare exact la timp când cineva are nevoie de el; • oferă ajutor celorlalţi; • se aşteaptă ca şi celălalt să-l sprijine la nevoie;
Clara	Clara	• somnoroasă; • jucăuşă şi copilăroasă; • preocupată de sarcinile ce urmează a fi realizate; • dornică să ducă o viaţă lipsită de griji şi probleme; • doreşte să lenevească la soare
Cati	Aripi	• doreşte să iasă dintr-o stare confuză; • trece cu uşurinţă dintr-o stare emoţională în alta; • are multe emoţii contrare şi „colorate" • azi este tristă deoarece îi lipseşte atenţia şi afecţiunea; • doreşte o schimbare; • suferă, are o aripă frântă;
Sarah	Speranţa	• vrea să zâmbească; • deschisă la noi experienţe; • împăcată cu sine; • echilibrată; • entuziasmată; • călătoreşte cu ceilalţi; • colaborează cu ceilalţi; • are misiunea de a reda speranţa celor apropiaţi;
Lavinia	Lavinia	• nu mai este temătoare; • uneori tinde să îşi ascundă sentimentele; • dornică să fie mai expresivă; • călătoreşte cu ceilalţi; • se roagă ca cei în nevoie să fie ajutaţi; • participă pasiv la călătorie;
Aura	Îngeraşul	• îi plac foarte mult îngeraşii pentru că ei exprimă linişte, puritate, perfecţiune; • este credincioasă; • are o aripă frântă; • îi protejează pe ceilalţi;
Miruna	Miruna	• vrea să ajute oamenii să fie mai fericiţi, mai veseli; • să-i sprijine pe aceştia pentru a se vindeca; • se împrieteneşte cu şeful pentru a obţine ce-şi doreşte;
Corina	Corina	• doreşte să-şi facă simţită prezenţa pentru a avea atenţia celorlalţi; • iniţiază acţiunea;
Ada	Libertatea	• doreşte să fie eliberată; • călătoreşte cu ceilalţi;
Karina	Doli	• simte că trebuie să se alăture celorlalţi în călătorie; • vede călătoria ca pe o probă din care poate afla dacă se descurcă; • crede, totuşi, că se va descurca; • doreşte să nu supere pe ceilalţi, ca urmare participă pasiv şi se conformează dorinţelor celorlalţi; • crede că dacă are iniţiativă îi poate deranja pe ceilalţi;





Fig. 7.1. Secvenţe din punerea în scenă a poveştii grupului

Membrii grupului de optimizare personală au avut posibilitatea în această psihodramă să-şi identifice propriile credinţe, trăiri emoţionale sau temeri care îi împiedică să-şi identifice şi să-şi exprime propriile emoţii, păreri şi să se implice în mod activ într-o activitatea de grup.




Fig. 7.2. Păpuşa decorată de Karina

Karina: (povesteşte propria experienţă pornind de la păpuşa ei din figura 7.2) *Aşa cum am spus, eu am vrut să văd cum pot să mă înţeleg cu ceilalţi. Şi pot să spun că am reuşit să mă integrez cât de cât, aş fi putut şi mai mult.*

C: *Într-adevăr, ai participat la poveste într-un mod mai pasiv dar ai avut şi câteva iniţiative.*

Karina: *Aşa este. De obicei, când întâlnesc persoane noi, nu prea mă bag în planurile lor.*

C: *Pentru că, dacă te-ai băga, ce te aştepţi să se întâmple?*

Karina: *N-aş vrea să se supere sau să creadă că am prea multă iniţiativă.*

C: *Ce te face să crezi că dacă te bagi mai mult în vorbă, exista riscul să-i superi sau să-i deranjezi neapărat pe ceilalţi?*

Karina: *Nu ştiu.*

C: *Îţi aminteşti persoane, pe care le contactai, când erai mai micuţă şi păreau a fi deranjate?*

Karina: *Da, clar că da.*

C: *Despre cine este vorba?*

Karina: *Tata. El era puţin mai autoritar şi trebuia să am mereu grijă să nu-l deranjez.*

C: *Pentru că, dacă îl deranjai...*

Karina: *Ţipa şi mă certa, iar după mai mulţi ani ne certam.*

C: *Îţi aminteşti ce se întâmpla, când erai mică şi tata ţipa sau te certa?*

Karina: *Da, eu nu doream să ţipe şi vroiam să fie totul bine...*

C: *Dar pentru că nu era totul bine, ce simţeai, Karina, când tata ţipa?*

Karina: *Nu ştiu.*

C: *Îţi vine în minte, acum, o scenă când îl deranjai pe tata iar el ţipa ...*

Karina: *Ştiu că eu căutam să fac totul bine, dar tata...*

C: *Repet, îţi vine în minte o scenă când îl deranjai pe tata iar el ţipa... Ai ochii în lacrimi...*

Karina: (plângând) *Este destul de ciudat, că după ce ne certam eram cei mai buni prieten.*

C: *Sunt convinsă. Iar acum când îți amintești acele perioade când nu sunteți cei mai buni prieteni, ce trăiești, Karina?*

Karina: *Sunt supărată. Și atunci eram supărată, sigur că nu-mi doream să țipe, dar el...*

C: *Erai supărată, nu-ți doreai să țipe... Ce vroiai să-i spui?*

Karina: *De toate...*

C: *Te invit să-ți imaginezi că tata este aici, în fața ta pe scaunul acesta. Vezi ce colorat e? Are și bune și rele. Ai putea să-i spui tot ce când erai micuță nu reușeai să-i spui.*

Karina: *Fii și tu mai tolerant...*

C: *Mai tolerant și mai cum, Karina?*

Karina: *Mai calm.*

C: *Mai calm, pentru că atunci când ești nervos, eu trăiesc ...*

Karina: *O grămadă de sentimente.*

C: *Ca de exemplu...*

Karina: *Ură, câteodată...*

C: *Câteodată te urăsc. Spune-i lui direct, este aici și acum în fața ta, Karina.*

Karina: *Milă, câteodată* (reîncepe să plângă)

C: *Câteodată îmi este milă de tine... Mai trăiești și alte sentimente?*

Karina: (își ia răgaz pentru a-și șterge lacrimile) *Nu știu.*

C: *Deci, câteodată, te urăsc și altădată îmi este milă de tine. Te urăsc pentru că ...*

Karina: *Țipi sau te enervezi.*

C: *Și îmi este milă de tine pentru că....*

Karina: *Atunci când țipi se îndepărtează toată lumea și rămâi singur.*

C: *Și dacă se îndepărtează toată lumea, eu observ la tine că ...*

Karina: *Că vrei să te împaci dar ești mult mai orgolios...*

C: *Adică, deși suferi, ești prea orgolios să faci primul pas spre împăcare?!*

Karina: *Da, așa este.*

C: *Ai vrea, Karina să afli ce îl face pe tatăl tău să fie orgolios, sau mai important să fie nervos și să țipe?*

Karina: *Dar știu și ce îl determină să facă acest lucru. Mama lui s-a purtat destul de urât cu el și probabil de asta ....*

C: *Poate dacă ai trece în locul lui s-ar putea să-l înțelegi mai bine.*

Karina: (schimă locurile)

C: *Când te așezi pe scaunul acesta, o să devii tatăl Karinei. Cum vă numiți, domule?*

Karina: (intră cu reținere și dificultate în rolul tatălui ei) *Domnul Cornel.*

C: *Ați auzit-o pe Karina, fiica dumneavoastră, ce a spus, că suferea tare mult, atunci când erați nervos și țipați la ea. Vă ura în cele momente, dar, în același timp îi era și milă de dumneavoastră.*

Karina: plânge încetișor

C: *Ce îi puteți spune fiicei dumneavoastră, ce vă făcea să fiți atât nervos și să țipați?*

Karina: *Cred că trauma lui din copilărie... a mea...*

C: *Trauma dumneavoastră? Dar ce s-a întâmplat cu în copilărie, domul Cornel?*

Karina: *Diferențele pe care le făcea mama mea între mine și sora mea.*

C: *În sensul că...*

Karina: *O sprijinea mai mult pe ea.*

C: *Cum vă simțeați când mama dumneavoastră încerca să facă diferențe între copiii dumneaei?*

Karina: *Rău...*

C: *Rău, nu? Vă gândeați că ar putea să o iubească pe sora dumneavoastră pentru că...*

Karina: *Că e nebună, nici eu nu mă pot înțelege cu ea (vorbește în numele ei).*

- Karina descoperă cât îi este de dificil să intre în rolul tatălui și conștientizează că ea este dependentă de tatăl ei cu care empatizează foarte tare și pentru că se identifică cu el;

C: *Cum era, domule Cornel, sora asta a dumneavoastră?*

Karina: *Maria, este mai mare cu mulți ani și era...*

C: *Înțeleg că, Maria era nebună, așa cum ne-ați spus mai devreme și că mama dumneavoastră ar fi putut-o iubii pe ea, pentru că...*

Karina: *Nu știu.*

C: *Cum era Maria și dumneavoastră nu erați?*

Karina: *Chiar nu știu.*

- Cu ajutorul feed-back-urilor oferite de ceilalți membrii ai grupului, Karina a înțeles că motivele, pentru care propria bunică a iubit-o mai mult pe Maria și l-a neglijat pe tată ei, pot fi multiple și, mai ales că acestea nu au depins neapărat de el: ► Maria, conform viziunii mamei ei, a îndeplinit mai multe așteptări, ► pentru că Maria era fată, ► l-a crezut mai independent pe băiat, pe Cornel, a avut mai multă încredere în el că se descurcă mai bine, ► mama s-a simțit mai fragilă și a ajutat-o mai mult pe fată. De asemenea, datorită tehnicii gestaltiste „scaunul gol"și întrebărilor clarificatoare, Karina a conștientizat că, deși bunica ei și-a ajutat mai mult fiica decât băiatul, iar tatăl lui Cornel a murit când acesta era foarte mic (în jurul vârstei de 6 ani), tatăl ei a realizat multe (casă, familie, carieră) și fără să fie sprijinit prea mult. Și-a propus să discute cu tatăl ei pentru a afla mai multe lucruri despre el și pentru a-l înțelege mai bine.

Întreaga experiență a fost o bună ocazie ca participanții să descopere diverse pattern-uri de relaționare constructive care îi pot ajuta în inițierea și menținerea unor relații interpersonale benefice pentru ei.

Povestea celor trei fețe

Obiective

⇒ inițierea autocunoașterii și intercunoașterii;
⇒ exersarea capacităților de conectare la propriile nevoi și stări emoționale;
⇒ exprimarea emoțiilor și a nevoilor identificate;
⇒ identificarea factorilor ce determină anumite emoții.

Resurse

- coli de hârtie, creioane colorate, carioca, cd-player, cd-uri cu muzică ambientală;

Instructaj

- membrii grupului sunt aşezaţi în formă de cerc, pe fundal se aude o muzică plăcută, ambientală şi au în faţă coli de hârtie şi creioane sau carioci colorate;

În timp ce vă lăsaţi cuprinşi de muzică, îndreptaţi-vă atenţia spre propriul vostru interior şi observaţi care sunt trăirile voastre de acum şi aici, care sunt nevoile voastre de azi, ce vă doriţi în acest moment. Poate vă simţiţi fericiţi, împliniţi, mulţumiţi, sau poate, din contră, trăiţi o stare de mare tristeţe, supărare, nemulţumire. Fiţi conştienţi de toate emoţiile, dorinţele sau nevoile pe care le aveţi acum şi aici, în mijlocul grupului de optimizare personală.

- se oferă timp participanţilor pentru a se conecta cu propriile sentimente, nevoi şi dorinţe;

Deîndată ce aveţi clar în minte toate aceste emoţii, dorinţe sau nevoi personale, vă invităm să încercaţi, încet, încet, să desenaţi faţa voastră din acest moment. Încercaţi să puneţi acolo, pe coala de hârtie, tot ceea ce doriţi voi să transmiteţi grupului astăzi, aici. Poate vă este foarte uşor să vă definiţi propria faţă pe foaia de hârtie, sau poate că vă este destul de greu. Pe măsură ce vă conturaţi faţa, vă invităm să fiţi conştienţi de tot ceea ce trăiţi, de emoţiile, senzaţiile pe care le aveţi, de gândurile sau imaginile care vă trec prin minte.

- se lasă suficient timp membrilor grupului pentru a desena propria faţă;

Vă invităm, să închideţi ochii şi să vă imaginaţi că vă aflaţi în mijlocul unei mulţimi mare de oameni pe care nu-i cunoaşteţi. Poate sunteţi la un vernisaj, la un spectacol, la o sesiune de comunicări ştiinţifice, sau în faţa unui auditoriu căruia urmează să vă prezentaţi. Şi în timp ce faceţi acest lucru, observaţi ce se întâmplă cu voi, ce simţiţi, ce senzaţii aveţi şi care sunt gândurile care vă trec prin minte. Apoi, luaţi o altă coală de hârtie şi desenaţi faţa pe care o aveţi când vă aflaţi într-o mare de oameni necunoscuţi. Fiţi conştienţi de gândurile, emoţiile, trăirile pe care le aveţi când desenaţi faţa pe care o aveţi în societate.

- participanţii au câteva minute să realizeze a doua faţă;

Acum, vă rugăm să închideţi din nou ochii şi să vă imaginaţi că a trecut o zi, este seară şi sunteţi în camera voastră pregătiţi de culcare. Luaţi-vă timp să rememoraţi evenimentele care au avut loc în această zi ce se încheie şi care într-un fel sau altul v-au influenţat sau v-au transformat. Poate că au fost evenimente plăcute care v-au făcut să vă simţiţi fericiţi, mulţumiţi, împliniţi sau poate, din contră, au fost o serie de evenimente mai puţin plăcute care v-au făcut să trăiţi o stare de nemulţumire, tristeţe profundă, supărare. Fiţi conştienţi de toate aceste evenimente şi trăiri, dar şi de modul în care ele v-au schimbat sau v-au ajutat să învăţaţi câte ceva. Apoi, deschideţi ochii, luaţi o nouă coală de hârtie şi desenaţi pe ea o faţă reprezentativă pentru voi, care să redea cât mai fidel starea pe care o aveţi seara, înainte de culcare.

- se oferă timp studenţilor pentru a desena cea de a treia faţă;

Acum, vă invităm să revedeţi cele trei feţe şi să creaţi o poveste care să le includă. Poate fi orice poveste doriţi voi să fie, important este să fiţi creativi. În timp ce compuneţi povestea celor trei feţe ale voastre, fiţi conştienţi de tot ceea ce trezeşte ea din punct de vedere emoţional în voi: bucurie, tristeţe, tensiune, furie, iubire, ură, revoltă, supărare sau orice altceva.

- fiecare membru al grupului al grupului de optimizare îşi prezintă propriile realizări: cele trei feţe şi povestea acestora.

Strategii de valorificare a experienţei

Participanţii au fost invitaţi la sfârşitul experimentului de grup să noteze jurnalul personal al experienţei avute. Apoi, în cadrul grupului, studenţii au prezentat, pe rând, cele trei feţe realizate şi s-au identificat o serie de corelaţii între acestea şi cele din viaţa de zi cu zi a fiecăruia în parte. Astfel, au fost provocaţi să se descopere pe ei dar şi pe ceilalţi în diverse ipostaze.

Rezultate obţinute

Această experienţă a oferit fiecărui participant ocazia de a identifica câteva caracteristici proprii fiecăruia, de a-şi descoperi propriile resurse şi de a le valorifica în şi prin întâlnirea cu celălalt. În acest fel membrii grupului au descoperit sentimentul apartenenţei la grup, că propriile dificultăţi pot fi comune cu ale celorlalţi colegi, precum şi importanţa adoptării unei atitudini de încredere şi sprijin mutual. De asemenea, studenţii şi-au identificat nevoile, dorinţele şi aşteptările lor legate de participarea la grupul de optimizare personală. De exemplu:

Geta s-a oferit prima, spre surpriza ei, să prezinte cele trei feţe desenate de ea (figura 7.3.). În descrierea feţelor a întâmpinat dificultăţi în a vorbi la persoana I.

- faţa 1 – fascinaţie faţă de lucrurile noi, interes, curiozitate şi provocare;
- faţa 2 – seriozitate, comunicare minimă, evitarea privirii celorlalţi;
- faţa 3 – introspecţie faţă de trecut, planificarea viitorului.

Nevoi identificate: relaxare, descoperirea propriei persoane şi a celorlalţi, gestionarea emoţiilor, explorarea temerilor şi diminuarea lor.



Fig. 7.3. Cele trei feţe realizate de Geta

Codrin şi-a prezentat cele trei feţe cu zâmbetul pe buze dar evident emoţionat.

- faţa 1 – mereu zâmbitor şi plin de viaţă, dorinţa de a-i bucura pe cei supăraţi;

- fața 2 – superioritate, ironie, uneori cinism;
- fața 3 – analiza momentelor trecute, mustrare, apoi, veselie și mulțumire.

Nevoi identificate: autocunoaștere și intercunoaștere, identificarea și exprimarea emoțiilor, eficiență în ajutarea celorlalți, acceptarea nevoii de a cere ajutor de la alții.

Mihnea a descris fețele lui în cele trei ipostaze susținând că acestea sunt neutre și neexpresive (figura 7.4.).

- fața 1 – curiozitate, dorință de cunoaștere, bucuria de a fi cu ceilalți;
- fața 2 – precauție, receptivitate, dorința de a asimila multe cunoștințe, văzute ca strategii menite să suplinească un deficit (schimbarea mediului);
- fața 3 – tristețe, dor de cei dragi, încordare și organizarea viitorului.

Nevoi identificate: o mai bună înțelegere a vieții, relaxare, eficiență în rezolvarea unor probleme, relaționarea cu ceilalți.

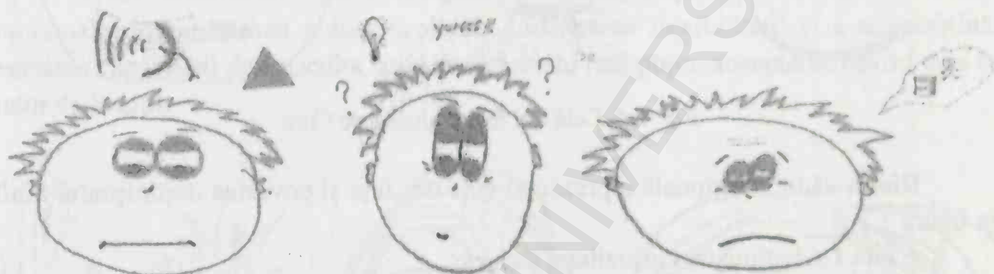


Fig. 7.4. Cele trei fețe realizate de Mihnea



Fig. 7.5. Cele trei fețe realizate de Anton

Anton a vorbit foarte succint despre cele trei fețe realizate de el (figura 7.5.).

- fața 1 – surprindere, mirare, curiozitate și încredere;
- fața 2 (Mutulică) – dificultăți de exprimare care pot merge până la imposibilitatea comunicării verbale;
- fața 3 – mulțumire pentru ce a trecut și bucurie pentru viitor.

Nevoi identificate: autocunoaștere și intercunoaștere, îmbunătățirea abilităților de comunicare, gestionarea tracului apărut atunci când comunică în fața unui public.

Cora, foarte emoţionată, a prezentat cele trei feţe ale ei argumentând alegerea culorilor folosite (figura 7.6.).

- faţa 1 (Zâmbărici) – veselie, speranţă, noutate, puţină timiditate, plăcerea descoperirii;
- faţa 2 (Seriosul) – reţinere, rezistenţă la nou, prudenţă şi seriozitate;
- faţa 3 (Destinsul) – optimism, relaxare, mulţumire şi bucurie că este cu cei dragi.

Nevoi identificate: descoperirea propriei persoane şi a celorlalţi, acceptarea diferenţelor între oameni, dezvoltarea autocontrolului.



Fig. 7.6. Cele trei feţe realizate de Cora

Riana vădit emoţionată a prezentat cele trei feţe şi povestea domnişoarei Smiley din figura 7.7.

- faţa 1 – optimism, curiozitate, bucurie;
- faţa 2 – introversie, lipsa comunicării, emotivitate crescută;
- faţa 3 – pregătirea pentru eventuale probleme şi surprize plăcute sau neplăcute, planificarea sarcinilor viitoare, aranjarea părului şi grija ca acesta să îşi păstreze forma.

Nevoi identificate: exteriorizare, curaj în exprimarea propriilor emoţii, gestionarea emoţiilor, descoperirea propriei persoane şi a celorlalţi, dezvoltarea empatiei.

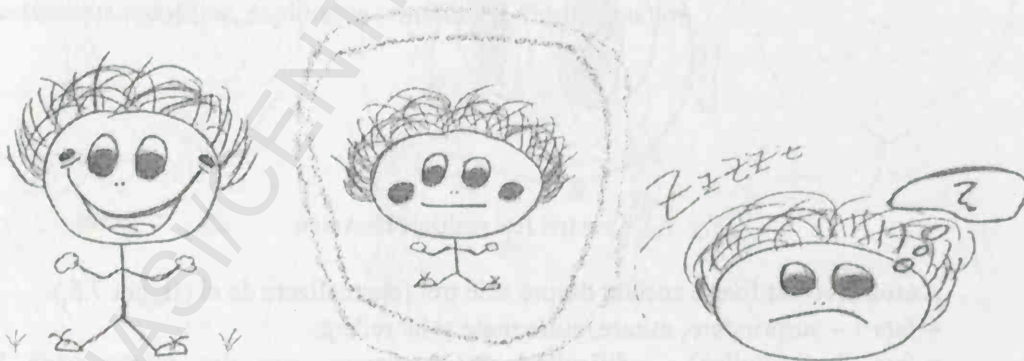


Fig. 7.7. Cele trei feţe realizate de Riana

Irma a descris propriile feţe folosind doar câteva cuvinte.

- faţa 1 – bine dispusă, surprinsă, entuziasmată, încrezătoare;

- faţa 2 – serioasă, concentrată pe sarcină, emoţionată, planifică viitorul;
- faţa 3 – obosită, dornică să se odihnească, detaşată, cu plăcerea de a dormi.

Nevoi identificate: autodescoperire, deblocarea spontaneităţii, dezvoltarea abilităţilor de comunicare, dezvoltarea empatiei.

Graţiela a fost foarte vorbăreaţă şi a prezentat cele trei feţe pe care le-a numit măşti (figura 7.8.).

- faţa 1 – centrată pe propriile nevoi şi dorinţe, veselie, dornică să înveţe să asculte activ;
- faţa 2 – serioasă, prietenoasă sau ostilă în funcţie de context, responsabilă pentru că asta aşteaptă ceilalţi;
- faţa 3 – analizarea trecutului, comunicare cu divinitatea, planificarea viitorului apropiat;

Nevoi identificate: autocunoaştere şi intercunoaştere, dezvoltarea abilităţilor emoţionale, îmbunătăţirea autocontrolului, dezvoltarea flexibilităţii şi a adaptabilităţii, exersarea capacităţii de a asculta activ şi de a vorbi mai puţin, acceptarea nevoii de a cere ajutor de la alţii.



Fig. 7.8. Cele trei feţe realizate de Graţiela

Iancu a prezentat grupului cele trei feţe realizate de el şi prezentate în figura 7.9. În opinia lui, acestea au în comun numele şi o anumită consecvenţă în expresivitate indiferent de context deoarece nu doresc să arate ce simte persoana, ci să controleze stările emoţionale. În timp ce a vorbit, roşeaţa feţei lui Iancu a crescut vădit, a devenit puţin iritat şi au apărut mai multe ticuri faciale.

- faţa 1 – controlul asupra reacţiilor, experimentarea imediată a două stări opuse, transformarea negativului în pozitiv,
- faţa 2 – lipsa expresivităţii emoţionale, autocontrol, protecţie crescută;
- faţa 3 – oboseală, lipsă de viaţă, conştientizarea faptului că întâmplările din viaţa de zi cu zi au o influenţă asupra dezvoltării personalităţii umane, dorinţa de a nu-şi pierde echilibru.

Nevoi identificate: experimentarea unor situaţii limită, autocunoaştere şi intercunoaştere, dezvoltarea autocontrolului, dezvoltarea personală şi profesională

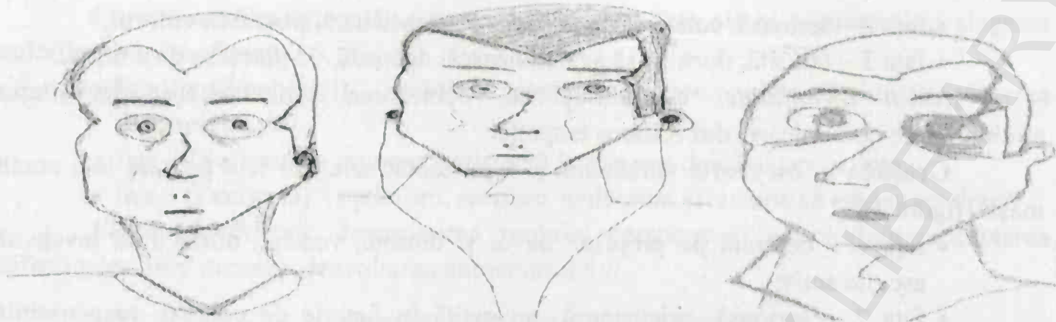


Fig. 7.9. Cele trei fețe realizate de Iancu

Membrii grupului au fost provocați să se cunoască mai bine pe sine dar și pe ceilalți. Astfel, au înțeles că fiecare persoană are atât calități, cât și defecte, ceea ce o face unică, și că este singura responsabilă privind adoptarea și modificarea propriul stil de viață.

Tabloul emoțiilor mele *

Obiective

⇒ exersarea capacităților de conectare la propriile nevoi și stări emoționale;
⇒ asigurarea autocunoașterii și intrecunoașterii;
⇒ identificarea factorilor ce determină emoțiile;
⇒ exersarea unor deprinderi de identificare a emoțiilor celorlalți;
⇒ facilitarea realizării coeziunii de grup.

Resurse

- fișe colorate cu desene și fraze incomplete care exprimă emoții, coli de hârtie, creioane colorate, carioca, ace de gămălie, cd-player, cd-uri cu muzică ambientală;

Instructaj

- participanții la grup sunt așezați în formă de cerc, au o coală de hârtie și creioane colorate iar în fața lor sunt împrăștiate diverse fișe cu desene și fraze incomplete care exprimă emoții.

Lăsați-vă cuprinși de muzică și îndreptați-vă atenția asupra ultimelor evenimente ce au avut loc în viața voastră și care într-un fel sau altul și-au pus amprenta asupra voastră. Poate că au fost evenimente plăcute care v-au făcut să vă simțiți fericiți, mulțumiți, împliniți sau poate au fost o serie de evenimente mai puțin plăcute care v-au făcut să trăiți o stare de tristețe profundă, supărare, nemulțumire. Fiți conștienți de toate aceste evenimente și trăiri ca și de modul în care ele și-au adus contribuția la ceea ce vă definește pe voi astăzi, la ceea ce vă caracterizează. De îndată ce aveți foarte clar în minte toate acestea, apropiați-vă și cercetați chipurile prezentate în aceste fișe și

propoziții incomplete care le însoțesc. Apoi, alegeți două dintre ele, care vă plac, vă atrag mai mult sau vă spun ceva despre voi.

- se oferă timp participanților pentru a studia și a alege fișele.

Continuând să ascultați muzica, rămâneți conectați la gândurile și trăirile voastre și încercați să completați propozițiile care însoțesc chipurile alese de voi, așa încât, să redați o imagine cât mai fidelă a ceea ce ați vizualizat voi, puțin mai devreme. Găsiți-le acestora un loc pe spațiul foii de hârtie, iar apoi, adăugați, exprimându-vă într-o manieră simbolică alte lucruri despre voi, astfel încât să creați un tablou semnificativ pentru ceea ce vă caracterizează pe voi astăzi.

- se lasă suficient timp membrilor grupului pentru a completa propozițiile și pentru a definitiva propriul tablou.

În tot acest timp, încercați să observați ce se întâmplă cu voi când desenați sau când vorbiți cu ajutorul creioanelor colorate despre ceea ce sunteți. Fiți atenți la propriile emoții (bucurie, tristețe, tensiune, furie, iubire, ură, revoltă, supărare sau orice altceva) dar și la imaginile care vă trec prin minte atunci când alcătuiți acest tablou, portret personal, hartă personală sau cum doriți s-o numiți.

- pentru o mai bună identificare cu propriul portret sau tablou al emoțiilor, se oferă participanților câte un ac de gămălie pentru putea să și-l prindă în piept.

Vă invităm să vă plimbați, în liniște, prin sală și să studiați celelalte tablouri sau portrete, fiind cât mai curioși. Observați care vă atrag, care vă surprind dintr-un anumit punct de vedere, care vă ridică anumite semne de întrebare sau în fața cărora nu vă simțiți prea confortabil. Este important să fiți conștienți de trăirile pe care le aveți și gândurile care vă trec prin minte atunci când vă aflați în fața fiecărui tablou / portret prezent aici în sală.

- li se oferă participanților timp suficient pentru a se plimba prin încăpere și pentru a studia cât mai multe tablouri.

Începând din acest moment, fiecare dintre voi vă veți prezenta, arătând grupului creația voastră și citind ce a-ți notat, iar apoi îi veți lăsa pe ceilalți membrii să vă caracterizeze în câteva cuvinte așa cum vă percep ei din prisma a ceea ce ați realizat. După care autorul tabloului ne va împărtăși ce anume a dorit să redea despre el.

- se oferă timp suficient pentru fiecare membru al grupului să-și prezinte tabloul, să primească feed-back-uri și să vorbească despre el.

Acum, după ce toată lumea s-a prezentat, vă invităm pe toți să realizați împreună, în centrul camerei, un tablou al grupului care să conțină tablourile voastre.

- se formează tabloul grupului, apoi se identifică și se verbalizează locul fiecărui tablou, adică a fiecărui participant și care îi sunt vecinii în cadrul creației comune.

Continuând să ascultați muzica, priviți creația voastră comună și locul propriului tablou în cadrul ei și realizați în scris povestea voastră. În tot acest timp, încercați să observați ce se întâmplă cu voi când povestiți despre ceea ce sunteți.

Strategii de valorificare a experienței

Participanții au avut timpul necesar trăirii experienței propuse iar apoi, la nivelul întregului grup, fiecare a avut ocazia să se prezinte pornind de la tabloul realizat de ei. Au fost solicitați să împărtășească cum s-au simțit și care au fost momentele mai dificile: identificarea propriilor emoții, exprimarea într-o manieră simbolică a acestora, identificarea emoțiilor celorlalți. Apoi s-a analizat pe rând experiența fiecăruia și s-au identificat resursele personale care îi ajută să identifice corect și să exprime, verbal și prin desen, propriile emoții precum și ale celorlalți.

Rezultate obținute

Acest exercițiu a permis participanților să-și dezvolte trei dintre componentele inteligenței emoționale (conștiința de sine, empatia și motivația) într-o atmosferă plăcută, securizantă, propice trăirii unor experiențe noi. Achizițiile au avut loc atât în timpul exercițiului provocativ cât și ca urmare a analizelor psihologice aprofundate realizate după desfășurarea acestuia. Experiența trăită de membrii grupului de optimizare personală le-a facilitat acestora exersarea abilităților de conectare la propriile stări emoționale, capacității empatice precum și abilităților de comunicare a emoțiilor. De asemenea, s-au evidențiat diferite dificultăți pe care aceștia le întâmpinau în propriile relații cu mama, cu fiica, cu tatăl, cu fiul sau cu alte persoane semnificative și cum acest lucru îi împiedica să se dezvolte personal. Următoarea secvență de dialog este reprezentativă pentru cele prezentate anterior.

Daria (arată propriul tablou prezentat în figura 7.10. și citește ce a notat): S*unt mândră când mă gândesc la fiica mea și sunt tristă când mă gândesc la mama ... N-am deloc talent la desen, fiica mea nu are de la mine talentul, am desenat așa ca un copil de grădiniță – o căsuță și familia mea.*

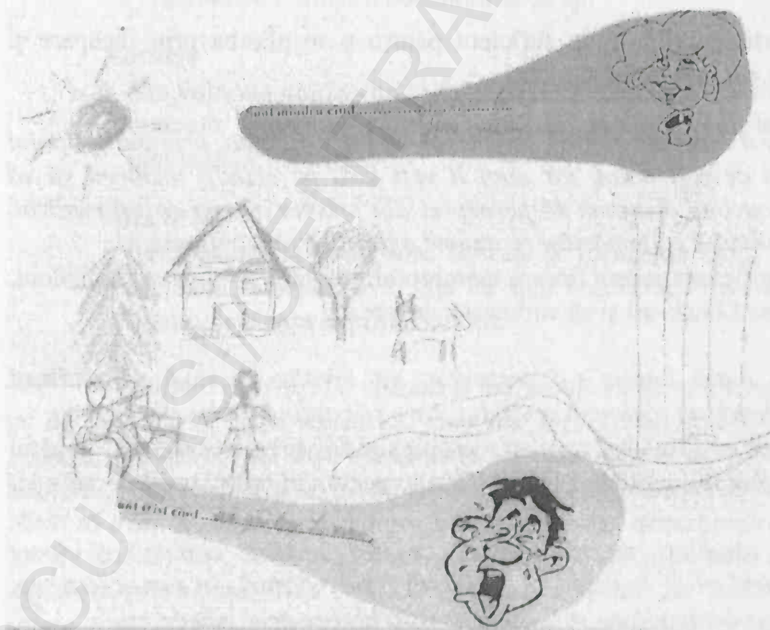


Fig. 7.10. Tabloul emoțiilor realizat de Daria

C: *Ce vă imaginați despre Daria din ceea ce ne-a relatat? „Sunt mândră de fiica mea, spuneai tu și sunt tristă când mă gândesc la mama mea".*

Ana: *Îmi imaginez despre tine Daria, că pui mult accent pe tot ceea ce înseamnă familie.*

C: *Așa , avem ochii în lacrimi ... Ce s-a întâmplat cu mama?*

(Daria încearcă să verbalizeze dar nu poate din cauza emoției)

C: *Of , of. De curând?*

Daria: *Aproape de un an. Da, s-a întâmplat anul trecut în primele zile din decembrie. Iar acum câteva zile am organizat parastasul de un an, după care a trebuit ... nu a trebuit ... dar așa am simțit ... ziua fiicei mele a fost după câteva zile. Pentru noi ca familie, până anul trecut, luna decembrie era cea mai frumoasă.*

C: *Mama locuia cu voi ?*

Daria: *Nu, dar în același oraș și ne întâlneam des. Acum, cea mai strălucitoare perioada a celor din familie și a prietenilor noștri n-o sa mai fie niciodată la fel și mă doare foarte tare că s-a întâmplat, dar și că momentul este foarte aproape de ziua fiicei mele. E ca și cum...*

C: *E ca și cum?*

Daria: *E ca și cum mi s-a făcut o nedreptate, sau mie, sau ei. Nu ne mai putem bucura la fel de mult.*

C: *Da, dar asta numai de voi depinde. Dacă continuați să asociați decesul mamei cu ziua fiicei tale, e posibil ca de fiecare dată ziua fiicei tale să fie un moment de tristețe și nu de bucurie.*

Daria: *Da, dar nu în mod voit. Îmi doresc să fac tot ce se poate ca să nu umbresc în mod conștient bucuria zilei de naștere a fiicei mele. Dar, nu cred că o să reușesc vreodată...*

C: *Da , pentru că o consideri o nedreptate. Depinde și de cum vezi lucrurile.*

Daria: *Da , da. Probabil e și foarte proaspăt evenimentul.*

C: *A trecut un an totuși, dar pentru tine încă e foarte proaspăt, asta e foarte evident. E de nedepășit, de neacceptat... Și ești mândră de fiica ta ...*

Daria: *Da. Sunt mândră de fiica mea ... pentru faptul ca am o astfel de fiică pur și simplu. Fiica mea e un copil...care nu mai e copil ... are 20 de ani .*

C: *Mulți înainte! Să fie sănătoasă!*

Daria: *Mulțumesc frumos. Este un copil care are niște daruri pe care le-a primit. Nu de la mine, pentru că eu nu am în nici un caz, dar mă rog, poate eu am fost așa un intermediar. Are niște daruri deosebite, e un copil talentat și un copil plin de compasiune față de cei din jur. Simt că va avea ceva foarte important de făcut în viață și sper să pot s-o ajut.* (reîncepe să plângă)

C: Ce te face să plângi, Daria?

Daria: *Faptul că deși îmi dau seama că are lucruri importante de făcut, de multe ori aș vrea s-o înțeleg și s-o susțin mai mult, adică s-o susțin nu numai la modul declarativ, ci chiar să fiu convinsă că drumul pe care-l alege ea este chiar drumul cel mai potrivit pentru ea. Eu mai am îndoieli că drumul pe care este fiica mea acum nu este drumul pe care ...*

C: *L-ai visat tu pentru ea.*

Daria: *Da, și pe care și-l alesese ea la un moment dat. Dar probabil asta ține de vârsta și de educația mea, de felul meu de a vedea lucrurile care, mă rog, să zicem sunt mai tradiționaliste. Acolo unde mie mi se pare că totul poate să curgă foarte frumos, am senzația că ea își creează niște obstacole, ca și cum n-ar vrea să facă nimic așa ușor, fără efort.*

Alin: *Nu te-ai gândit de ce?*

Daria: *Da, m-am gândit și singura explicație pe care mi-am dat-o mie până acum e ...că nu se poate în nici un fel mulțumi...nu poate accepta starea de fapt care există și atunci...*

C: *Starea care există și e preferată de mama...*

Daria: *Da, ... care e preferată de mama, pentru că îmi este foarte familiară și îmi dă un sentiment de siguranță.* (zâmbește)

C: *Sigur. Și mă gândesc că e posibil să aibă un comportament opoziționist și datorită faptului că... În această prezentare urma să te descrii pe tine Daria, iar tu ai vorbit fie de mama ta că ești tristă pentru că nu mai este, fie că ești mândră de fiica ta. Tu pe unde ești? Prezentarea ta mă face să cred că tu trăiești prin fiica ta și că tu ai trăit cu mama permanent alături de tine: te-a ghidat pas cu pas sau poate a fost alături de tine mereu, la fel cum și tu încerci acum să fi alături de fiica ta pas cu pas și să fi mândră de ea, să încerci s-o ajuți să meargă pe un drum și observi că ea vrea altceva, parcă de fiecare dată.*

Daria: *Da, poate. Dar eu ca persoană, în momentul acesta, nu reprezint mare lucru.* (se emoționează)

C: *Poate ar fi important să aflăm ce te face să crezi că tu n-ar trebui să reprezinți ...mare lucru ca persoană . Sau ce te face să nu-ți acorzi ție atenție?*

Daria: *Îmi acord atenție, dar...*

C: *„Dar e mai importantă fiica mea."*

Daria: *Da, exact, da. Deci am o ierarhie a valorilor cu totul alta acum decât o aveam cândva, așa cred eu că e firesc... Asta nu înseamnă că nu mai dau doi bani pe mine dar, lucrurile astea pentru mine nu mai au importanță. E ca și cum s-au consumat, sunt niște etape pe care le-am depășit și în momentul ăsta nu mai mă reprezintă...*(zâmbește)

Participanții au fost provocați să-și exerseze propriile capacități de analiză introspectivă și să se cunoască mai bine pe sine dar și pe ceilalți. Astfel, au înțeles că fiecare persoană este unică, iar pentru a conviețui armonios cu alții, necesită o bună receptivitate a propriilor nevoi / emoții, dar și ale celorlalți, precum și o comunicare eficientă a acestora. În acest fel, s-au adus unele clarificări în ceea ce privește construcția propriei personalități și a responsabilității propriei schimbări.

Balonul zburător

Obiective

⇒ exersarea capacităților de conectare la propriile nevoi și stări emoționale;
⇒ exprimarea emoțiilor și a nevoilor;
⇒ identificarea factorilor ce determină anumite emoții;
⇒ dezvoltarea empatiei.

Resurse

- coli de hârtie format A4, creioane colorate, carioca, cd-player, cd-uri cu muzică ambientală;

Instructaj

- participanţii la grup sunt aşezaţi în cerc şi au în faţă o coală de hârtie şi creioane colorate;

Lăsaţi-vă cuprinşi de muzică şi oferiţi propriului corp timpul necesar găsirii celei mai confortabile poziţii pentru el. Şi dacă vă este bine acolo unde staţi, daţi-vă voie să intraţi în contact cu propriul vostru interior, vedeţi cam care este starea voastră de acum. Poate simţiţi o uşoară oboseală, o stare de tristeţe sau din contră, o mare bucurie, mulţumire, împlinire. Identificaţi care este starea voastră de aici şi acum. Fiţi conştienţi de tot ceea ce vă caracterizează astăzi pe voi.

- se oferă timp participanţilor pentru a se conecta la propriile nevoi şi stări emoţionale;

De îndată ce sunteţi pe deplin conştienţi de ceea ce simţiţi acum, în acest moment, o să vă invităm să desenaţi, pe coala de hârtie din faţa voastră, un balon zburător ce are menirea să preia toate acele emoţii, gânduri, amintiri, nemulţumiri, dificultăţi pe care le aveţi şi doriţi să le lăsaţi să zboare. Poate este vorba de gânduri, amintiri sau emoţii pozitive (bucurie, împlinire, mulţumire) pe care vreţi să le împărtăşiţi cu alţii, sau din contră, sunt amintiri sau emoţii negative (tristeţe profundă, supărare, nemulţumire) sau dificultăţi de care doriţi să vă debarasaţi. Este important să realizaţi un balon zburător care să fie reprezentativ pentru ceea ce simţiţi şi gândiţi în acest moment. Observaţi dacă vă este foarte uşor să îl creionaţi, să îl definiţi pe foaia de hârtie, sau vă este destul de greu. Pe măsură ce vă conturaţi, pe coala de hârtie, balonul zburător, vă invităm să fiţi conştienţi de tot ceea ce trăiţi, de emoţiile, senzaţiile pe care le aveţi, de gândurile sau imaginile care vă trec prin minte.

- se lasă suficient timp membrilor grupului pentru a reprezenta grafic balonul zburător;

Acum, vă invităm să alegeţi o altă coală de hârtie şi să încercaţi să creaţi o scrisoare către balonul zburător prin care să-i transmiteţi clar şi concret dorinţele voastre, aşa încât el să devină strălucitor şi să îţi ia zborul. Poate fi orice scrisoare doriţi voi să fie, important este să fiţi cât mai creativi. Nu vă gândiţi prea mult, doar lăsaţi mâna să alunece pe foaia de hârtie şi, cu siguranţă, ea va şti să noteze în această scrisoare ceea ce este reprezentativ pentru voi, aici şi acum. Pe măsură ce creaţi scrisoarea voastră, vă invit să fiţi conştienţi de tot ce se întâmplă cu voi, ce simţiţi, ce gânduri vă trec prin minte sau ce amintiri vă trezesc aceste momente.

- se oferă timp studenţilor pentru a realiza scrisoarea adresată balonului zburător;

De îndată ce aţi terminat scrisoarea, vă rugăm să formaţi triade, în cadrul cărora fiecare dintre voi va avea câteva minute la dispoziţie pentru a-şi prezenta balonul zburător şi scrisoarea adresată acestuia. Apoi, este foarte important ca toţi ceilalţi colegi

din triadă, să adreseze întrebări celei/celui care a descris propriul balon. Încercați să deveniți foarte curioși, formulați cât mai multe întrebări, așa încât să aflați foarte multe informații și amănunte despre ceea ce dorește colega/ul să transmită propriului balon. În tot acest timp, fiți conștienți de trăirile pe care le aveți și gândurile care vă trec prin minte atunci când vorbiți despre voi dar și când ascultați prezentarea celorlalte baloane.

- în cadrul triadelor participanții au câteva minute pentru a-și prezenta balonul zburător și a citi scrisoarea adresată acestuia, apoi se trece la prezentarea în cadrul grupului reunit.

Strategii de valorificare a experienței

Participanții au avut timpul necesar trăirii experienței propuse iar apoi, la nivelul întregului grup, fiecare a avut ocazia să se prezinte pornind de la balonul zburător realizat de ei. Au fost solicitați să împărtășească cum s-au simțit și care au fost momentele mai dificile: identificarea propriilor emoții, exprimarea într-o manieră simbolică a acestora, identificarea emoțiilor celorlalți. Apoi s-a analizat pe rând experiența fiecăruia și s-au identificat resursele personale ale acestora.

Rezultate obținute

Riana a preluat inițiativa, a prezentat grupului balonul ei (figura 7.11.) și scrisoarea adresată acestuia prin care îi solicită sprijinul în a deveni mai optimistă, mai liniștită și echilibrată.

„Dragul mei balonaș,

În tine îmi pun speranța că îmi vei alina sufletul. Te-am desenat în culori vii pentru a-mi insufla și mie optimismul tău, pentru a mă ajuta să trec peste toate dificultățile vieții. Știi că suntem în pragul Sărbătorilor de Crăcium, de aceea te rog să lași lumina să pătrundă în interiorul meu pentru a mă pregăti de un nou început. Uf! Sper ca tu să fii cel care mă va elibera de gândurile negative. Ajută-mă să privesc viața cu mai mult optimism. Am mare nevoie de asta pentru echilibrul meu interior. Știu că mă pot baza pe tine.

Cu drag,
Riana."

Riana: *Am încercat să redau prin conturul balonului, care arată ca un curcubeu, ideea că pesimismul, ce îmi guvernează viața, se poate transforma în optimism și chiar doresc să schimb acest lucru.*

C: *Acest pesimism care îți guvernează viața și care ..*

Riana: *Este prea mult, e exagerat, oriunde merg numai pesimism întâlnesc, oriunde privesc parcă văd totul în negru.* (este îmbrăcată în blugi albaștri și o bluză neagră, la care a asortat o pereche de cercei negrii)

C: *Înțelegem că dorești să transformi pesimismul în optimism. Cum îți propui să realizezi acest lucru?*

Riana: *Păi, cred că am realizat un pas important în întâlnirea trecută, când am reușit să-mi exteriorizez sentimentele, să plâng și să vorbesc despre moartea tatălui meu, astfel m-am descărcat, m-am eliberat.*

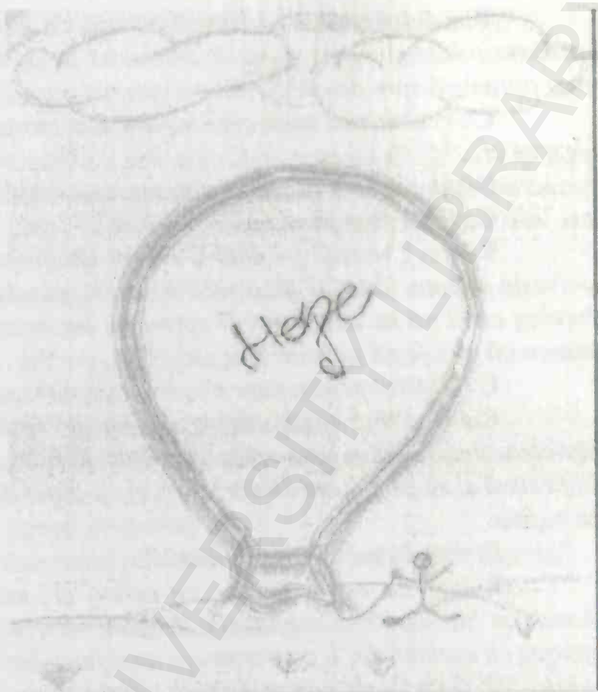


Fig. 7.11. Balonul zburător realizat de Riana

- într-o şedinţă anterioară, Riana a plâns şi cu mare efort a povestit cum a descoperit singură, deoarece mama ei, din dorinţa de a o proteja, nu i-a spus, următorul eveniment: în timp ce mama era însărcinată cu ea în şase luni, propriul tată, alpinist de profesie, a avut un accident stupid în urma căruia a decedat. De mică ea simţea „o lipsă, un gol în suflet, ca şi cum ceva era incomplet" dar mama nu prea i-a oferit amănunte deoarece era un subiect dureros şi pentru ea (şi-a pierdut omul iubit la scurt timp după ce se căsătoriseră iar socrii ei nu au sprijinit-o). De asemenea, Riana s-a simţit respinsă de toată familia tatălui ei care s-au străduit din răsputeri să obţină ei toate fotografiile, trofeele şi medaliile câştigate de tatăl decedat, din dorinţa de a le vinde („a fost ca şi cum nu au vrut să ne lase nici măcar aceste amintiri") dar e mulţumită că mama ei a reuşit să recupereze majoritatea dintre acestea şi astfel ea a aflat câteva informaţii despre propriul tată.

C: *Spui că ai realizat un pas important, ce s-a schimbat în viaţa ta?*

Riana: *De când am plecat de aici, toată lumea mi s-a părut mai veselă, în viaţa mea au apărut numai lucruri bune...*

C: *Şi dacă ar fi să ne vorbeşti despre ele, ne-ai spune că...*

Riana: *Că toată lumea s-a comportat frumos cu mine, am întâlnit persoane vesele. De exemplu, când m-am dus că decontez abonamentul, doamna de la ghişeu, care de cele mai multe ori se încrunta şi ridica tonul la mine, ciudat, că de data aceasta, mi-a răspuns foarte frumos şi amabil.*

C: *Cum îţi explici acest lucru?*

Riana: (zâmbește) *Adevărul este că, de la ultima noastră întâlnire am observat că am avut o altă stare de spirit, în sensul că am văzut lucrurile într-o altă lumină, am fost mai optimistă spre deosebire de pesimismul care a persistat din copilărie.*

C: *Pesimismul meu care a persistat din copilărie... Spune-ne mai multe lucruri despre el...*

Riana: *Dacă vă povestesc despre asta iar plâng.* (se întristează și începe să plângă)

C: *Ce te face să plângi acum este ...*

Riana: *Durerea pe care o resimt deoarece simt un dor foarte mare în ceea ce-l privește pe tata. Trebuie să conștientizez că a murit și să las acest sentiment deoparte, să înțeleg că el nu ne mai poate fi aproape. Am nevoie să văd partea bună, că a iubit-o pe mama că m-a făcut pe mine dar nu pot ...*

C: *Motivul pentru care nu poți accepta moartea tatălui tău este ...*

Riana: *Până acum câteva zile nu am realizat că nu am o familie unită, că îmi lipsește cineva. Dar acum observ că în familia prietenului meu sunt mai tot timpul împreună și se pregătesc de sărbători și că altfel decurg lucrurile decât la noi, la mine și la mama.*

C: *Dar la voi cum este, Riana?*

Riana: *La noi e fiecare cu rutina ei: mama este mereu ocupată cu serviciul deoarece lucrează trei schimburi, deobicei vine acasă foarte stresată iar eu învăț și mă stresez cu examenele. E oarecum așa un talmeș-balmeș.*

C: *E un fel de talmeș-balmeș... care...*

Riana: *De multe ori se enervează pentru unele lucruri fără importanță, se descarcă pe mine și eu mă simt vinovată .*

C: *Eu, Riana, mă simt vinovată pentru că...*

Riana: *Că o supăr. Mă străduiesc să fac bine lucrurile, să nu o supăr și atunci las mai mult de la mine, renunț la ceea ce îmi place.*

C: *Adică?*

Riana: *Mama lucrează de sărbători, în fiecare an, în ultimul timp, iar eu petrec cu bunica sau cu familia prietenului meu.*

C: *Ce crezi că o determină pe mama să lucreze atât de mult?*

Riana: *Cred că, oarecum fuge și îi este oarecum frică să se apropie de mine. Dar nu știu de ce... Mă gândesc așa, pentru că nici ea nu a comunicat cu bunica, care are concepții învechite. De cele mai multe ori mama preferă să meargă la muncă decât să stea acasă cu mine.*

C: *Pentru că dacă ar rămâne acasă cu tine, ce s-ar întâmpla?*

Riana: *Cred că astfel evită să vorbim despre noi, despre tata pentru că și ei îi lipsește și îi este greu.*

C: *Probabil, mai ales că, ne spuneai data trecută, ea nu și-a refăcut viața, nu are un partener.*

Riana: *Da, așa este.*

C: *Înțeleg că mama lucrează mult și în acest fel evită să discute cu tine, în timp ce tu ți-ai găsit un partener în a cărei familie îți petreci mult timp.*

Riana: *Da, așa este.*

C: *Ai discutat vreodată cu mama ta despre faptul că ți-ai dori să realizați lucruri împreună?*

Riana: *Nu, niciodată. Aş dori dar ... îmi este foarte greu să o abordez.*

C: *Te invit să-ţi imaginezi că mama este aici, în faţa ta pe scaunul acesta. Ai putea să-i spui tot ce ţi-ai dori de la ea.*

Riana: *Aş vrea să te întreb de ce te fereşti mereu de mine?*

C: *Aşa, continuă, Riana. Ce doreşti să o mai întrebi pe mama ta?*

Riana: *Ce te face să fugi în loc să te apropii de mine şi să îmi asculţi problemele. De ce trebuie să apelez mereu la alţii, când eu te vreau pe tine, de tine am nevoie*...(plânge).

C: *Pentru că atunci când tu mă eviţi şi nu-mi asculţi problemele, eu simt...*

Riana: *Mă simt singură...Aşa cum eşti şi tu.*

C: *Când mă simt singură şi te văd singură, simt faţă de tine, mamă, ... Ce simţi, Riana? Spune-i ei direct, este aici şi acum în faţa ta.*

Riana: *Milă câteodată, neputinţă,* ...(reîncepe să plângă)

C: *Deci, câteodată, îmi este milă de tine iar altă dată mă simt neputincioasă. Mai ai şi alte lucruri să-i spui mamei?*

Riana: (îşi ia răgaz pentru a-şi şterge lacrimile) *Nu.*

C: *Ai vrea, Riana să afli ce o determină pe mama ta să evite să discute cu tine?*

Riana: *Da, dar...*

C: *Poate dacă ai trece în locul ei s-ar putea să o înţelegi mai bine.*

Riana: (schimă locurile)

C: *Când te aşezi pe scaunul acesta, o să devii mama Rianei. Cum vă numiţi, doamnă?*

Riana: (intră cu reţinere şi dificultate în rolul mamei ei) *Ella.*

C: *Aţi auzit-o pe Riana, fiica dumneavoastră, ce a spus, că ar vrea să ştie motivul pentru care nu prea staţi pe acasă şi nu vă apropiaţi de ea?*

Riana: plânge încetişor

C: *Ce îi puteţi spune fiicei dumneavoastră, ce vă determină să o evitaţi?*

Riana: *Chiar nu ştiu ce să răspund...*

C: *Ce vă împiedică, doamna Ella, să-i răspundeţi Rianei?*

Riana: *Probabil este şi vina mea pentru că nu am încercat niciodată să mă apropii faţă de tine.*

C: *Pentru că dacă aş fi încercat acest lucru...*

Riana: *Ar fi fost ceva chiar ieşit din comun pentru mine, eu nu am avut parte de aşa ceva şi nu ştiu cum să fac acest lucru, cum să găsesc mijloacele.*

C: *Înţeleg că, că şi dumneavoastră va lipsit apropierea de mama. Cum vă simţeaţi când nu aveaţi cu cine vorbi?*

Riana: *Rău...*

C: *Rău, nu? Vă gândeaţi că s-ar putea ca mama dumneavoastră să vă evite pentru că...*

Riana: *Că e dificilă, nici eu nu mă pot înţelege cu ea* (vorbeşte în numele ei şi reîncepe să plângă).

- Riana descoperă cât îi este de dificil să intre în rolul mamei şi conştientizează că ea este dependentă de aceasta cu care empatizează foarte tare tocmai pentru că se identifică cu ea;

• datorită tehnicii gestaltiste „scaunul gol"şi a întrebărilor clarificatoare, Riana a înţeles că motivele, pentru care propria mamă o evită, pot fi multiple şi, mai ales că acestea nu depind neapărat de ea: ► mama nu ştie cum să se apropie de ea deoarece bunica ei este o femeie dificilă care nu a vorbit prea mult cu fiica ei, ► Ella se aşteaptă de cele mai multe ori la ceva rău şi poate se teme de o nouă pierdere, motiv pentru care o protejează foarte mult şi nu şi-a refăcut viaţa, ► s-a refugiat în muncă pentru a fugii de realitatea care nu-i place dar şi pentru a câştiga bani, ► dar şi că are încredere în ea pentru că a văzut că se descurcă bine singură. Riana a plecat de la grup hotărâtă să o provoace pe mama ei la o discuţie prin care amândouă să se cunoască mai bine, iar ca urmare să se înţeleagă una pe cealaltă şi să se sprijine reciproc.

Întreaga experienţă trăită de membrii grupului de optimizare personală le-a facilitat acestora exersarea abilităţilor de conectare la propriile stări emoţionale, capacităţii empatice precum şi abilităţilor de comunicare a emoţiilor. Astfel, au înţeles că fiecare persoană este unică, iar pentru a convieţui armonios cu alţii, necesită o bună receptivitate a propriilor nevoi / emoţii, dar şi ale celorlalţi, precum şi o comunicare eficientă a acestora.

În lumea simbolurilor *

Obiective

⇒ asigurarea autocunoaşterii şi intrecunoaşterii;
⇒ identificarea propriilor emoţii, nevoi, frământări şi dorinţe;
⇒ angajarea activă în atingerea propriilor scopuri;
⇒ creşterea coeziunii de grup;
⇒ identificarea unor pattern-uri de relaţionare constructive.

Resurse

• coli de hârtie, creioane colorate, plastilină, o coală mare de carton alb, cd-player, cd-uri cu muzică ambientală;

Instructaj

• participanţii la grup sunt aşezaţi în formă de cerc şi au în faţă o coală de hârtie şi creioane colorate;

În timp ce ascultaţi muzica, lăsaţi-vă propriul corp să găsească cea mai confortabilă poziţie pentru el. Apoi, îndreptaţi-vă atenţia asupra evenimentelor ultimei perioade din viaţa voastră care v-au marcat într-un sens pozitiv sau negativ. Poate că au fost evenimente sau schimbări plăcute care v-au făcut să vă simţiţi fericiţi, mulţumiţi, împliniţi sau poate, din contră, au fost o serie de evenimente mai puţin plăcute care v-au făcut să trăiţi o stare de nemulţumire, tristeţe profundă, supărare. Fiţi conştienţi de toate aceste evenimente şi trăiri, dar şi de modul în care ele v-au ajutat să aflaţi despre voi o mulţime de lucruri, cum ar fi: calităţi, resurse, uneori şi defecte.

• se oferă timp participanţilor pentru a se conecta la propriile evenimente şi trăiri;

Deîndată ce aveţi foarte clar în minte toate acestea, notaţi pe foaia de hârtie din faţa voastră, unul sau mai multe simboluri care să redea cât mai bine gândurile, emoţiile, trăirile voastre de acum. Poate fi orice simbol doriţi voi să fie, important este ca el să fie cât mai relevant pentru tot ce sunteţi voi astăzi.

- se lasă suficient timp participanţilor pentru a-şi desena simbolul;

Vă rugăm să formaţi diade, astfel încât să vă cunoaşteţi cât mai puţin între voi. Apoi, veţi împărtăşii colegei/colegului cât mai multe lucruri despre ceea ce sunteţi voi astăzi. Încercaţi să deveniţi foarte curioşi, puneţi cât mai multe întrebări celuilalt aşa încât să aflaţi foarte multe informaţii şi amănunte despre ceea ce este ea/el acum şi aici. Fiţi conştienţi de trăirile pe care le aveţi şi gândurile care vă trec prin minte atunci când vorbiţi despre voi dar şi când ascultaţi experienţa partenerei /partenerului vostru.

- se lasă suficient de mult timp participanţilor pentru ca, în cadrul diadelor, să-şi prezinte simbolul şi experienţa trăită;

Acum, în urma discuţiilor avute în diade, vă invităm să alegeţi una sau mai multe bucăţi de plastilină şi să încercaţi să o încălziţi, să-i simţiţi foarte bine textura, căldura, asperitatea, mirosul eventual. Apoi, rămânând conectaţi la gândurile şi trăirile voastre, modelaţi plastilina şi încercaţi să realizaţi un simbol care să oglindească, cât mai fidel, acele trăsături sau evenimente care vă caracterizează în momentul de faţă. În timp ce modelaţi, încălziţi sau frământaţi mai cu putere plastilina, lăsaţi toate gândurile legate de discuţia anterioară să vină, să prindă formă, şi ea va fi, cu siguranţă, reprezentativă pentru tot ceea ce sunteţi voi astăzi, aici şi acum.

- se oferă timp participanţilor pentru a manipula plastilina şi a definitiva simbolul;

Dacă aţi terminat, vă invităm să găsiţi simbolului vostru din plastilină un loc pe această coală mare de carton alb care reprezintă spaţiul comun al grupului. Fiţi atenţi la propriile emoţii (bucurie, tristeţe, tensiune, furie, iubire, ură, revoltă, supărare) dar şi la imaginile care vă trec prin minte acum când, îi căutaţi un loc simbolului vostru în spaţiul comun al grupului.

- participanţii au timp suficient pentru a-i găsi loc propriului simbol pe coala mare de carton;

Haideţi să cunoaştem simbolurile aflate în spaţiul comun al grupului. Fiecare dintre voi vă veţi prezenta vorbind în numele simbolului realizat, folosind câteva cuvinte formulate la persoana întâi. Apoi, persoana care a vorbit va alege un alt simbol care va fi prezentat în aceeaşi modalitate.

- se lasă timp pentru prezentarea tuturor personajelor;

Şi acum, pentru că v-aţi cunoscut suficient de bine, vă invităm să construiţi o lumea a voastră, a întregului grup. O lume care să fie aşa cum o doriţi voi şi în care să se regăsească fiecare simbol de aici, cu propriile-i nevoi, dorinţe, frământări, emoţii şi evenimente semnificative. Va fi o lume vie, pusă în scenă aici şi acum, în care aveţi ocazia să vă îndepliniţi toate visele, nevoile, dorinţele şi aspiraţiile voastre.

- se oferă timp participanţilor pentru a pune în scenă lumea grupului; se recomandă acestora să fie permanent conştienţi de ceea ce simt sau gândesc atunci când se implică în diversele activităţi ale exerciţiului provocativ.

Strategii de valorificare a experienţei

La finalul experimentului de grup, studenţii au fost invitaţi să noteze în jurnalul personal cum s-au simţit în cadrul experienţei avute, precum şi modul în care s-au implicat. Jurnalul a fost împărtăşit grupului şi s-au făcut o serie de corelaţii între experienţele trăite de participanţi în spaţiul psihodramei şi cele din viaţa reală a acestora.

Rezultate obţinute

Această experienţă comună a permis membrilor grupului de optimizare personală să se conecteze la propriile dorinţe, nevoi, frământări, vise şi stări emoţionale. Modelarea şi prezentarea simbolurilor i-a provocat să se cunoască mai bine pe ei, dar şi pe ceilalţi. Astfel, s-au obţinut diverse simboluri, care mai de care mai interesante.

1. „*Balanţa emoţiilor*" – un pic mai puţin solidă, îşi caută echilibrul în timp ce, se confruntă cu o serie de stări contradictorii deoarece unele dintre stări o frustrează, iar altele o încântă şi nu prea ştie ce să facă.
2. „*Floarea verde de primăvară*" – mai încrezătoare în propriile forţe, vrea să fie mai implicată, mai hotărâtă în ceea ce face, cu mai multă iniţiativă, mai spontană, mai comunicativă, mai deschisă şi doreşte să crească, să se dezvolte personal.
3. „*Bananierul galben*" – un arbore înalt cu multe fructe ce urmează să ce coacă şi a cărui tulpină prezintă o serie de scăriţe care permit îngrijitoarei sale, să îl escaladeze şi să-i culeagă fructele/roadele.
4. „*Inimioara roşie*" – situată în centrul spaţiului comun deoarece doreşte să fie înconjurată de alte inimi, să nu fie singură şi oferă, la rândul ei, iubire şi numai sentimente bune, în acest fel este fericită dar îi este şi foarte dor de anumite persoane ceea ce îi creează multă suferinţă.
5. „*Cei doi trandafiraşi*" – care sunt doi în unul, retraşi un pic deoarece petrec foarte mult timp unul cu altul.
6. „*Îngheţata de ciocolată*" – stă degeaba în frigider deoarece a fost uitată, nu e singură, mai sunt şi alte îngheţate dar, nu-i place că este frig însă consideră că aşa trebuie să stea ca să poată trăi şi se împacă cu ideea că nu are ce să facă.
7. „*Sfera îngândurată*" – întunecată şi măcinată de griji deoarece aşteaptă cu emoţie şi nesiguranţă transformări în propria-i viaţă. Ei îi plac rutina şi situaţiile foarte sigure însă acum, simte că trebuie să schimbe ceva dar nu-i este foarte clar cum, iar asta o sperie un pic.
8. „*Yin şi Yang*" – este reprezentat unicolor, se află pentru prima oară în echilibru, într-o perioadă de iubire şi linişte, doreşte să menţină această perioadă în care îi este foarte bine.
9. „*Barca albastră*" – imperfectă, pluteşte pe valurile vieţii mai înalte sau mai joase, încercă, în această perioadă, să-şi găsească echilibrul căutând ce este mai bine pentru ea.

10. *„Soarele de primăvară”* – puţin mai palid, se chinuie să străbată norii în căutare de resurse pentru a străluci mai tare şi pentru a fi mai bine văzut.
11. *„Inima portocalie”* – caldă, acum liniştită, norocoasă, îşi doreşte sănătate pentru sine şi ai săi.
12. *„Oul verde care anunţă primăvara şi speranţa”* – pare fragil dar în realitate este foarte rezistent, nu poate fi spart, în el poate să existe o găină şi doreşte să transmită siguranţă celor care îl privesc deoarece are încredere în sine.
13. *„Ţărmul la apus”* – îi este puţin cam rece dar aşteaptă şi-şi doreşte în jurul său foarte multă animaţie şi viaţă.

Crearea lumii comune i-a provocat pe participanţi să-şi identifice rolul adoptat în vederea realizării unei sarcini în grup şi a facilitat creşterea coeziunii grupului deoarece fiecare simbol a avut ocazia să se implice activ.

Daria: *Cred că ar trebui să începem de aici, de la Yin şi Yang, Inimioara roşie, Barca, Ţărmul şi Bananierul* (indică un loc din spaţiul comun din figura 7.12. şi mută simbolurile numite una lângă cealaltă)



Fig. 7.12. Crearea lumii comune membrilor grupului de optimizare personală

C: *Acum oul vă propune, însă împreună veţi construi această lume şi fiecare ar fi de dorit să contribuie.*

Sonia: *Pune inimile să se iubească.* (dar Rada mută inimile nu ea)

Alma: *Ar trebui să folosim şi balanţa, să pornim de la o incertitudine.*

Daria: *Ouţul e rezultatul iubirii de aici.*

Alma: *Să punem şi ouţul, el e incertitudinea, că nu ştim ce e băiat sau fată.*

C: *Vezi ouţule, dacă într-adevăr resimţi această incertitudine, că s-ar putea să ţi se atribuie nişte caracteristici pe care tu să nu ţi le atribui.*

Sorina: *Pe balanţă să punem sfera asta preocupată de griji.* (deoarece grupul refuză propunerea nu mută sfera)

Daria: *Eu, ouţul simt că prea mă strângeţi aici. De ce nu vreţi să ne extindem aşa un pic? Tot aşa dar mai mare spaţiul deoarece nu vreau să se despartă, dar, dacă e prea multă inimă ajungi de te sufoci.*

Sonia: *Dar nu e dragoste cu năbădăi, e o dragoste matură.*

Rada: *Bine, uite le mutăm aici.*
Daria: *Aşa e mai bine.*
Adina: *Punem şi sfera îngrijorată, că şi ei au griji.*
Sonia: *Lasă mai grijile, dă-le încolo de griji. Desenează şi o apă.*
Rada: *Desenează aici lângă barcă.* (Daria desenează apa)
Lorena: *Balanţa s-a echilibrat datorită acestei lumi.*
Daria: *S-a hotărât şi oul ce e, este fată... La noi, aici este un rai, prea e totul idilic.*
Alma: *Mai are cineva vreo propunere? Adina?* (aceasta dă din cap că nu)
C: *Într-adevăr este un spaţiu idilic, dar dintr-o dată, aici, în lumea voastră, vine cineva care spune că îi place, şi-o doreşte şi va face tot posibilul să o obţină. Ca urmare, va trebui să faceţi ceva, astfel încât să reuşiţi să păstraţi această lume, pentru că altfel ea va fi cumpărată.*
Sonia: *Punem un televizor* (desenează un televizor) *şi transmitem celorlalţi că e nasol pe insulă.*
C: *Dar atenţie la modificările pe care le realizaţi voi în lumea voastră astfel încât să o păstraţi, ar putea ca unele dintre ele să fie pe placul celor din lumea voastră, iar altele s-ar putea să nu fie pe placul vostru. Aşa că încercaţi să vedeţi cum rezolvaţi şi pretenţiile cumpărătorului dar şi pretenţiile celor din lumea voastră.*
Daria: *Oricum, noi nu vrem să vindem lumea asta, nu?* (restul participanţilor răspund afirmativ)
Daria: *Putem să-i speriem pe cei care vor neapărat să ne cumpere, spunându-le că din când în când, atât de tare plouă aici, încât trebuie să stai închis în casă.*
Sonia: *Mai vine şi tsunami.*
Daria: *Da, mai vine şi tsunami, dar, de fapt nu vine, dar spunem aşa ca să-i ţinem deoparte. Sunteţi de acord?*
Sorina: *E minciună care ne ajuta să ne păstrăm lumea doar pentru noi.*
Daria: *Este o minciună necesară, care nu poate face rău, nu?*
Adina: *Faceţi-mi un frigider că soarele acesta mă topeşte de tot.*
Daria: *Da, imediat.*
C: *Adina, tu ce ai făcut aici?*
Adina: *Avem un zid care îngrădeşte paradisul şi nişte oşteni care îl apără.*
Daria: *Da, îl păzeşte, dar pe urmă seamănă ...*
Sonia: *A puşcărie.*
C: *Fiţi atente în ce măsură planurile sau dorinţele voastre se pot împlini în această lume perfectă dar care este ameninţată a fi cumpărată. Şi ce faceţi? E important să nu uitaţi cine sunteţi şi care sunt nevoile voastre, iar în acelaşi timp să luptaţi să vi le apăraţi şi să vi le împliniţi.*
Sonia: *Dar cine eşti tu, cel care vrei să cumperi?*
C: *Ei..., eu sunt cineva care într-adevăr are puterea de a cumpăra această lume perfectă.*
Sonia: *Ce fel de simbol eşti? Să vedem, te integrăm sau nu te integrăm?!*
C: *Nu, eu nu am nimic de-a face cu voi. Doar o cumpăr şi atât.*
Sonia: *Dacă o cumperi ce faci cu noi ?*
C: *O să o modific aşa cum vreau eu. Uite aş vrea să construiesc un supermarket.*
Grupul: *Nu. Imposibil, nu!*

Alina: *Dacă îți creăm un alt paradis pentru tine?*

C: *Adică ce-mi propui?*

Alina: *Aici pe mare...poate fi un loc numai bun să construiești un supermarket pe piloni.*

C: *Adică tu vrei ca eu să construiesc pe mare. Și cine îmi dă mie garanția că pot să construiesc pe mare?*

Sorina: *Noi îți oferim o altă alternativă, numai să nu fie atinsă lumea noastră.*

Daria: *De ce să-ți oferim ceva când, noi avem deja un lucru și tu oricum nu ai suficienți bani ca să ne cumperi.*

Sorina: *Cum poți să cumperi fericirea? Fericirea și inima nu pot fi cumpărate.*

C: *Ei nu, cum să nu.*

Alma: *Totuși, nu te-ar interesa mai mult marea?*

C: *Eu, la urma urmei, pot să construiesc și pe mare, dar mă întrebam ce va face această bărcuța albastră care vrea să exploreze marea?*

Alma: *Va face legătura spre supermarket, îți va aduce clienții.*

C: *Bărcuță dragă, țărmul te pune la treabă. Ești de acord să transporți oamenii din paradisul vostru în supermarketul meu ?* (Ama, bărcuța albastră nu răspunde)

Alma: *Păi nu că, noi suntem foarte, foarte departe și nimeni n-o să mai vină și la supermarketul tău, pentru că ești în mijlocul oceanului.*

C: *Atunci oferta propusă nu mi-e favorabilă.*

Alma: *Dar într-o lume atât de idilică o să dai faliment.*

C: *Ne asumăm riscul acesta.*

Sonia: *Măi e simplu, noi nu vindem.*

Daria: *Absolut.*

C: *Păi voi nu vindeți, dar eu aduc mai multe bucăți de beton pe insulă pentru că vreau să înceapă construcția.*

Rada: *Eu vin cu soarele și topesc pilonii.*

Lorena: *Sau ne folosim de materiale tale și consolidăm paradisul.*

C: *Adică vrei să zici că transformați toate materialele mele. Hai să vedem ce materiale transformați voi.* (grupul lucrează mai puțin Sonia și Ina)

Daria: *Eu zic că dacă facem ziduri nu rezolvăm nimic.*

Mia: *Facem mai multe inimioare.*

Rada: (vorbind înghețatei) *Eu îți fac ție frigider.*

Alma: *Dar mai multe inimioare înseamnă mai mute persoane pe insulă, nu ?*

Mia : *Ne consolidăm paradisul. O să fim mai uniți. Să nu cedăm în fața greutăților.*

Sonia: *Și apoi ne suprapopulează.*

Daria: *Eu cred că putem folosi cunoștințele din antichitate...*

Alma: *Putem face o catapultă.*

Daria: *Nu catapultă, oglinzi pe are să le montăm așa, și în momentul în care se apropie cumpărătorul, razele soarelui se reflectă în oglindă și nu mai văd drumul... Uite avem o oglindă uriașă pe care trebuie să o montăm chiar aici.*

Alma: *S-o punem aici în fața grijilor ca ceilalți să le vadă numai pe ele.*

Daria: *Ai dreptate dar, trebuie să reflecte razele de soare. O răsucim așa și îi orbim. Oul va ieși în față și e foarte rezistent, are coaja aia tare, se izbește de el și dispare. Scăpăm de necazuri.*

Alma: *Ai pus floarea chiar lângă soare o să se ofilească.*
Ana: *Nu, o să crească.*
C: *Acum, aş vrea să mă convingeţi să renunţ la planul de construcţie.*
Rada: *Grijile prezente aici.*
Lorena: *Ai putea să fi şi tu fericită alături de noi.*
C: *Vreţi să mă invitaţi în lumea voastră?*
Mia: *Da, dar fără să o schimbi.*
Alma: *Noi îţi oferim iubire, fericire, flori, numai să nu să ne schimbi.*
Sorina: *Să te conformezi tu.*
C: *Să mă conformez? Auzi la ea!*
Sonia: *Să respecţi regulile noastre.*
Daria: *Dacă îţi doreşti atât de mult lumea noastră perfectă şi vrei să fi cu noi, atunci te aşteptăm.*
C: *Păi şi nu vă plictisiţi de atâta perfecţiune pe acolo? Cum vă petreceţi voi aici o zi întreagă?*
Daria: *Mâncăm îngheţată.*
Alma: *Mâncăm banane.*
Ana: *Stăm la umbra bananierului.*
Alma: *Mai mergem cu barca, ne mai plimbăm.*
C: *Barca asta e folosită de toată lumea şi ea nu spune niciodată nimic. Ea are drumul ei, iar voi tăbărâţi pe ea.*
Alma: *Da, dar nu are vâsle şi pluteşte în derivă.*
Daria: *Da, dar uite aici, am făcut un far, care, dacă se întâmplă să ne rătăcim câte o dată, ne indică drumul.*
C: *Acum începe o furtună puternică, puternică, puternică asupra voastră. Ce faceţi?*
Rada: *Străbat eu norii.*
C: *Te oferi tu, să lupţi cu furtuna?*
Rada: *Da.*
C: *Şi salvezi toată insula?*
Rada: *Da.*
C: *Sigur nu o să oboseşti?*
Rada: *Nu.*
C: *Dar poate că floarea mai are nevoie de apă să mai crească, poate şi bananierul iar barca ce face dacă nu mai are apă să se plimbe. Tot soare, soare, soare...*
Rada: *Păi dacă cer ei ploaie, o las să vină. Eu alung ploaia numai dacă ceilalţi doresc acest lucru.*
Sonia: *Avem un soare democrat.*
Rada: *Îmi place şi mie ploaia, atunci mă odihnesc şi eu.*
Daria: *Spune-ne yin şi yang, tu ce tot faci acolo, stai la plajă toată ziua?*
Sonia: *Dacă vă inspiraţi din înţelepciunea mea, aţi văzut câte răspunsuri bune aţi dat?*
C: *Uite, aici văd că se mai construieşte ceva.* (priveşte spre Adina care modelează în mână o bucată de plastilină)
Adina: *E mingea cu care putem juca fotbal.* (aruncă mingea pe carton spre celelalte simboluri)

C: *Ia uite balanță, te-ai ales cu o minge la picior.*

Lorena: *E o bună ocazie să socializez cu restul lumii.*

C: *Crezi că o să te luminezi încotro s-o apuci, socializând cu restul lumii?*

Lorena: *Răspunsul e în mine. Ar trebui să caut în mine, nu în ceilalți, este clar, dar, reflectarea pe care mi-o oferă ceilalți, probabil, mă ajută la găsirea unui răspuns.*

C: *Ce i-ai întreba pe ceilalți?*

Lorena: *Cred că i-aș întreba cum ar reacționa ei într-o situație de indecizie privind sensul existențial.* (zâmbește)

C: *Ați auzit ce nevoi are balanța și ce întrebări își pune. Puteți să-i răspundeți sau să-i puneți alte întrebări.*

Daria: *Trebuie neparat acum, în momentul ăsta, să te hotărăști?*

Lorena: *Poate pentru mine, nu. Dar celelalte persoane implicate au nevoie de un răspuns dat cu promptitudine. Pe termen lung cred că am stat cam mult în situația de indecizie și nu știu dacă mă avantajează într-un sens pozitiv.*

Daria: *Ce te oprește să iei o decizie?*

Lorena: *Frica mea. Orice decizie pentru mine presupune o parte de câștig și o parte de pierdere până la urmă. Și mă întreb dacă câștigul este mai mare într-un sens sau în altul și dacă pierderea nu este prea mare.*

Ana : *Eu cred că nu ar trebui să te mai gândești atât de mult la pierdere ci să încerci să afli mai de grabă, ce anume îți dorești cu adevărat. Eu așa am devenit o floare mai hotărâtă.*

C: *E satisfăcătoare soluția pentru tine balanță?*

Lorena: *E satisfăcătoare.*

Alma: *Ce te determină să iei neapărat o decizie?*

Lorena: *Indecizia mă pune într-o situație de dualitate, care e o mare consumatoare de energie și nu e în concordanță cu cine sunt eu.*

Sonia: *Eu ți-aș spune că, cel puțin în management, decât să aștepți, mai bine iei o decizie proastă că oricum e mai bună decât așteptarea care îți irosește toate resursele și poți pierde.*

Lorena: *Da, într-un final, prin indecizia mea fac ca ea să fie lăsată altora până la urmă...*

Sonia: *Și tu vrei asta? Să hotărască alții pentru tine?*

Lorena: *E mai ușor, e mai comod așa.*

Sonia: *Dar e mai bine?*

Lorena: *Nu, nu e mai bine așa.*

Ama: *Atât timp cât ai o incertitudine – dacă decizia e bună sau nu, în ceea ce privește drumul pe care vrei să-l faci, mă gândesc că poate îți este teamă de eșec, dacă decizia a fost luată corect sau nu și asta îți va influența viitorul.*

C: *Dar ție nu îți e teamă de eșec când pleci pe mare, cu bărcuța ta?*

Alma: *Da, îmi e teamă de eșec, pentru că am, să zic pretenții mari de la mine. Știu că greșeala sau eșecul este o treaptă în evoluția noastră, dar...*

C: *Am văzut că te-ai lăsat purtată de nenumărate ori de țărm, care te trimitea și colo, și colo, te punea să faci transport de oameni, adică mergeai așa în bătaia vântului, nu aveai o țintă exactă.*

Alma: *Nu, eu am o țintă, exactă și știu ceea ce vreau să fac, dar...*

C: *Dar poate nu-ți faci cunoscute aceste ținte.*

Alma: *Depinde și de conjunctură. Nu depinde numai de mine în a-mi atinge scopul respectiv și din cauza asta poate intervenii incertitudinea, mai pot fi și alți factori care intervin.*

C: *Și care te blochează.*

Alma: *Da, da, da. Dar nu o să rămân la țărm.*

C: *Nu?! Dar pe unde vei merge?*

Alma: *Voi merge foarte aproape de yin și yang.*

Alma: (mută barca lângă simbolul numit) *Aici țintește, spre echilibru.*

Daria: *Eu oușul aș vrea să mai spun ceva ... Am simțit și eu frică că nu iau cea mai bună decizie, dacă o să devin cocoș sau găină. Și îmi doream cocoș și mă gândeam că dacă n-o să fie cocoș. Și până la urmă a fost găină și e atât de bine că a devenit găină.*

C: *Mulțumim mult oulețule înțelept. Ție îți e bine acolo unde ești?*

Daria: *Da pentru că simt că sunt și avanpost și pavăză.*

C: *Tu te confrunți din plin cu toată lumea care ar încerca să vină către voi.*

Daria: *Mă simt bine că am bananierul, aici aproape, dacă mi-e prea cald, nu vreau să mă clocesc.*

C: *Ai întrebat bananierul dacă vrea să-ți ofere din umbra lui?*

Daria: *Nu, n-am întrebat. Îmi dai din umbra ta, bananierule?*

Maria: *Da, da, îți dau pentru că dacă ești sub coroana mea și îți ofer umbră, nu mă afectează cu nimic.*

Daria: *Mulțumesc.*

C: *Inimioarele ce au de spus în legătură cu problema balanței?*

Ina: *Eu, în calitate de inimă liniștită și împlinită, pot să spun așa: indiferent ce decizie vei lua, cei care te iubesc și cei care sunt alături de tine te vor înțelege și vor accepta această decizie. Asta în cazul în care îți este frică să iei o anumită decizie și să nu-i rănești pe cei din jurul tău.*

C: *Așa ți s-a întâmplat ție, inimă liniștită și împlinită?*

Ina: *Da, iar decizia pe care am luat-o a fost pentru sufletul meu. Da.*

C: *Și îți e bine, nu? Că spui că ești o inimă liniștită și împlinită.*

Ina: *Da. Așa că merită să-ți faci curaj balanță.*

Sorina: *Eu, în calitate de inimă care suferă, îți recomand să fi tare orice decizi ai lua. Eu zic că merită să încerci.*

C: *Tu reziști cu stoicism chiar dacă suferi.*

Sorina: *Da, șase zile rezist. Poți să iei una din decizii până la urmă și dacă nu merge renunți. Numai să-ți fie ție bine.*

C: *Dar tu ai renunțat la facultate ca să-ți fie ție bine, să nu-ți mai fie dor de ai tăi?*

Sonia: (râde) *Nu, nu, nu am de gând să renunț, le îmbin.*

C: *Minunat, bravo!*

Rada: *Eu, soarele de primăvară, zic că și dacă iei o decizie nu tocmai bună, poate fi ca un duș cu apă rece. Exact, cum vine o ploaie rece peste mine, îmi prinde bine, mă mai odihnesc. Așa poate fi și pentru tine. Omul învață și din greșeli, mai ales din ale lui.*

C: *Țărmule, vrei să spui și tu ceva?*

Alma: *Eu nu știu, mă gândesc că o decizie tot trebuie să iei, până la urma urmei. Depinde de tine cât de puternică ești să reziști consecințelor deciziilor pe care le iei.*

Poate dacă iei acum o decizie greşită şi o să se demonstreze ca e greşită, la următoarea decizie pe care o iei, o să o reflectezi mai mult şi o să fie mai bine.

C: *Şi tu îngheţată ce ai să-i spui balanţei?*

Adina: *Eu nu spun nimic pentru că nu sunt mai brează ca balanţa.*

C: *Să înţeleg că tot ce a fost spus până acum pentru balanţă, e valabil şi pentru tine?!*

Adina: *Da, aşa e.*

C: *Mai ales că ai fost obligată să stai în frigider, observ că eşti tot acolo.*

Adina: *Da, au avut alţii grijă de mine.*

C: *Alţii au avut grijă de tine şi te-au pus să stai în frigider. Dar tu e faci pentru tine?*

Adina: Eu? Nimic…(tace)

C: *Dar în schimb ridici garduri, stâlpi, construieşti diverse lucruri. Nu acţionezi, deşi iată că o faci.*

Adina: *Da. Pentru alţii, sau cum?*

C: *Eu nu fac pentru mine, fac pentru alţii.*

Adina: tace şi se gândeşte

C: *E toată lumea mulţumită, împăcată, bucuroasă, luminoasă?*

Grupul: *Da.*

C: *Balanţă, care mai e poziţia ta acum, mai eşti în echilibru?*

Lorena: *Da, sunt mai în echilibru de când am intrat în paradis.* (figura 7.13.)

C: *Şi dacă ai ieşi de acolo?*

Lorena: *Sper să ies în picioare aşa cum sunt acum.*



Fig. 7.13. Lumea comună realizată de participanţi

Aşa cum reiese din dialogul prezentat anterior, în timpul dramatizării, participanţii au fost provocaţi să participe creativ şi activ în realizarea povestirii, adică, nu doar să verbalizeze gândurile lor ci să acţioneze, tocmai pentru a-şi identifica propriile resurse dar şi blocajele pe care le pot întâmpina în identificarea şi exprimarea emoţiilor, precum şi în gestionarea relaţiilor interumane.

Ce spun cărţile despre mine *

Obiective

⇒ exersarea capacităţilor de conectare la propriile nevoi şi stări emoţionale;
⇒ exersarea unor deprinderi de ascultare activă;
⇒ identificarea factorilor ce determină anumite emoţii;
⇒ identificarea unor pattern-uri de relaţionare constructive.

Resurse

- cărţi cu diverse desene şi cu diferite cuvinte, coli de hârtie, creioane colorate, cd-player, cd-uri cu muzică ambientală;

Instructaj

- membrii grupului sunt aşezaţi în formă de cerc, pe fundal se aude o muzică plăcută, ambientală iar în centrul camerei sunt împrăştiate mai multe cărţi verzi şi maro care pe verso au, unele diverse desene, iar altele cuvinte;

Oferiţi-vă câteva momente de relaxare şi lăsaţi-vă cuprinşi de muzică. În tot acest timp îndreptaţi-vă atenţia spre propriul vostru interior, observaţi care sunt trăirile voastre de acum şi aici, care sunt nevoile voastre de azi, ce vă doriţi în acest moment. Poate trăiţi o stare de mare fericire, mulţumire, împlinire sau poate, din contră, vă simţiţi trişti, supăraţi, nemulţumiţi. Fiţi conştienţi de toate emoţiile, dorinţele sau nevoile pe care le aveţi acum şi aici.

- se oferă timp participanţilor pentru a se conecta cu propriile sentimente, nevoi şi dorinţe;

Acum, când aveţi clar în minte toate aceste emoţii, dorinţe sau nevoi personale, apropiaţi-vă şi fiecare dintre voi, va trage, de aici din centru, o carte verde şi o alta maro. Apoi, le luaţi în mână, le cercetaţi, le întoarceţi, observaţi ce au desenat pe ele şi ce cuvinte conţin. Aşezaţi cartea care conţine desenul deasupra şi în centrul celeilalte, pe care este scris acelaşi cuvânt de patru ori. Încercaţi să fiţi conştienţi de tot ce se întâmplă cu voi, ce simţiţi, ce gânduri vă trec prin minte sau ce amintiri vă trezesc aceste cuvinte şi desene.

- se lasă suficient timp membrilor grupului pentru a trage câte două cărţi, pentru a le aşeza şi pentru a le studia;

Vă invităm, să luaţi o coală de hârtie şi un creion şi, pornind de la cele două cărţi şi ce înseamnă ele pentru fiecare dintre voi, realizaţi o poveste care să conţină atât semnificaţia imaginii, cât şi a cuvântului, precum şi legătura dintre ele. Poate fi orice poveste doriţi voi să fie, important este să fiţi cât mai creativi. Pe măsură ce creaţi povestea voastră, vă invit să fiţi atenţi la gândurile, emoţiile, trăirile pe care le aveţi.

- participanţii au câteva minute să realizeze propria poveste;

Vă rugăm să formaţi grupe de câte patru persoane, astfel încât să vă cunoaşteţi cât mai puţin unii pe alţii. Apoi, fiecare dintre voi prezentaţi-vă cartonaşele extrase şi

propria poveste celorlalţi membrii ai grupului din care faceţi parte. După expunerea poveştii, este foarte important ca toţi ceilalţi colegi din grupul mic, să adreseze cât mai multe întrebări celui care a realizat povestea, despre propria sa creaţie.

- fiecare membru al grupului mic prezintă propria poveste, răspunde la întrebările colegilor despre aceasta, apoi audiază poveştile celorlalţi şi formulează cât mai multe întrebări legate de acestea, a căror răspunsuri le ascultă în mod activ;

Acum, vă invităm să revedeţi propria poveste creată iniţial şi completată ulterior, ca urmare a întrebărilor formulate de colegi. Apoi, reflectaţi cât mai profund şi încercaţi să realizaţi o corelaţie între creaţia voastră şi evenimentele care au loc, în această perioadă, în propria viaţă. Luaţi-vă timp suficient, nu vă grăbiţi, încercaţi să vă reamintiţi firul poveştii şi să vedeţi ce din poveste ar putea avea legătură cu voi. Este important să fiţi conştienţi de tot ce se întâmplă cu voi, ce simţiţi, ce gânduri sau amintiri vă trec prin minte acum şi aici.

Strategii de valorificare a experienţei

Participanţii au fost rugaţi să-şi noteze în jurnalul personal asociaţia dintre povestea creată de ei şi evenimentele care au loc în viaţă lor, în această perioadă, precum şi modul în care s-au implicat atât în realizarea poveştii cât şi în formularea întrebărilor pentru colegii din grupul mic. Pornind de la conţinutul jurnalelor, s-a recurs, în cadrul grupului reunit, la analiza personală a fiecărui participant.

Rezultate obţinute

Această experienţă provocatoare, urmată de analiza psihologică aprofundată, a permis participanţilor să identifice acele pattern-uri maladaptative pe care le folosesc în relaţiile cu ceilalţi, învăţate de cele mai multe ori în copilărie, apoi, perpetuate, uneori, chiar şi de-a lungul mai multor generaţii, din loialitate familială. Edificatoare în acest sens este următoarea secvenţă din travaliul terapeutic al unei participante la grup:

Thea: (arată grupului cărţile ei şi le descrie) *Aceasta are scris pe ea cuvântul „child", care înseamnă copil, iar asta prezintă o doamnă bine, chiar foarte bine, rezemată de tocul uşii unui hotel.*

C: *Interesant.*

Thea: *Prima carte mi-a plăcut foarte mult, chiar mă reprezintă, dar la cea de a doua am stat mult să reflectez la ce înseamnă ea şi ce legătură există între cele două cărţi. Apoi, m-am gândit că şi ea o fi fost un copil lipsit de afecţiune, de grija părinţilor, de o familie, care a ajuns să-şi trăiască viaţa în acest fel.*

C: *Ce legături ai găsit între această poveste şi propria ta viaţă?*

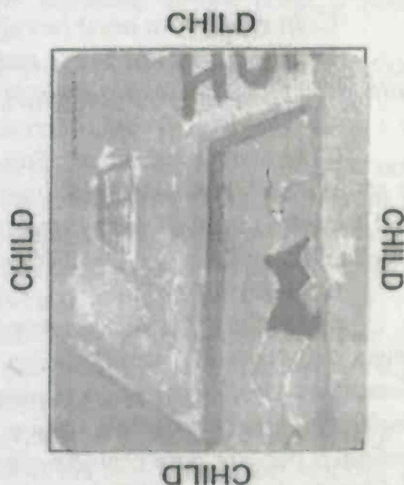


Fig. 7.14. Cărţile trase de Thea

Thea: *Cu viaţa mea are legătură doar prima carte, în timp ce asta, cea de a doua ... (dă uşor din cap în semn de negaţie)*

C: *E foarte interesant cum tu le separi. Adică, copilăria mă reprezintă pe când imagina asta, nu mă reprezintă. Ce simţi în faţa ei?*

Thea: *Simt compasiune şi în acelaşi timp o simt străină de ce mi se întâmplă şi cum concep eu viaţa. Adică e ceva departe, doar cel mult compasiune pot simţi pentru o astfel de femeie şi sunt convinsă că ea caută mereu, şi mereu şi mereu afecţiune, sunt convinsă, asta face.*

C: *Ea caută mereu, şi mereu şi mereu afecţiune.....*

Thea: *Şi parcă stă în aşteptare....*

C: *Parcă stă în aşteptare....*

Thea: *Iar mâna pusă aşa la şold îmi indică că ea este în aşteptare, dar nu una plăcută şi pasivă, ci puţin provocatoare şi gata să contraatace. Şi ca să fac legătura cu viaţa mea......*

C: *Apropo de aşteptarea nu tocmai pasivă a afecţiunii ...*

Thea: *N-am văzut direct legătura cu mine. Dar m-am gândit până la urmă, inspirată şi de arborele genealogic realizat împreună cu Clara, că tatăl meu, fiind orfan de la un an şi jumătate, n-a avut o familie întreagă, aşa cum ne-o dorim cu toţii, ci l-a crescut o bunică nevăzătoare, care era mama mamei lui.*

C: *Hai să vedem mai concret, adică vom analiza genograma familiei, pornind pe linia tatălui tău deoarece observ că istoria lui de viaţă te preocupă mai mult.*

Thea: *Da.*

C: *Din căsătoria părinţilor tăi au rezultat trei fete, iar tu eşti cea mai mare.*

Thea: *Tatăl meu a murit acum un an.*

C: *Şi tu vorbeşti foarte mult despre tatăl tău.*

Thea: *Da, vorbesc pentru că mi s-a părut o situaţie interesantă în ceea ce-i priveşte familia. Mama lui a murit de peritonită, când el avea un an şi jumătate iar fratele mai mare avea trei ani. Tatăl lui, care a murit când eu aveam 3 ani, nu s-a recăsătorit niciodată.*

C: *Îţi spune ceva acest lucru?*

Thea: *Că a iubit-o foarte mult pe soţia lui, nu a mai fost capabil să se ataşeze de o altă femeie într-atât încât să o ia în căsătorie şi a rămas cu băieţii lui?!*

C: *Până la ce vârstă l-a crescut bunica pe tata?*

Thea: *Nu mai ştiu exact. Ştiu doar că tatăl meu în jurul vârstei de 16 ani a plecat din oraşul natal în alt oraş unde a urmat cursurile şcolii de aviaţie. Era foarte mândru de acest lucru; când soţii noştri au intrat în familie, i-a luat pe fiecare pentru le arăta brevetul lui de pilot. Nu a practicat niciodată datorită problemelor de sănătate.*

C: *Cum era tatăl tău?*

Thea: *Era o fire foarte ordonată, absolut foarte ordonată, îi plăcea să dea ordine şi avea simţul estetic foarte dezvoltat. Tatăl meu a avut, spre deosebire de familia mamei, o familie de ţărani înstăriţi, o familie de artişti cu multe tablouri. El picta şi era foarte mândru de un unchi de-al lui care a fost un tenor renumit şi cu care se lăuda mereu. În localitatea mică în care locuiam când eram mici, tata era o persoană foarte admirată, fiind foarte elegant, cu pălărie, costum din stofă bună şi cravată, era o discrepanţă mare între ţinuta lui elegantă şi mediul în care venise.*

C: *Cum a ajuns în această localitate?*

Thea: *În timp ce-şi făcea stagiul militar, fratele lui a fost repartizat cu serviciul aici şi a hotărât să vândă casa părintească cu toată mobila sculptată şi toate lucrurile de valoare de acolo. L-a anunţat să vină aici pentru că el a vândut tot din localitatea natală... Deci, tatăl meu din armată s-a trezit fără casa părinţilor şi ...*

C: *Să înţeleg că fără voia dumnealui?!*

Thea: *Totul a dispărut, ca urmare a stat o perioadă în casa fratelui, care deja se căsătorise, împreună şi cu tatăl lor. Deoarece se simţea stingher s-a gândit că ar trebui să-şi întemeieze cât mai rapid o familie. Lucra la un birou ca şi contabil. Foarte multe domnişoare îi făceau curte, era foarte atrăgător şi până la urmă a ales-o pe mama mea care era mai puţin.... A şocat pe toată lumea că din atâtea posibilităţi a ales-o pe mama mea care era o femeie foarte serioasă, care nici nu-l băga în seamă pe tatăl meu, i se părea mult prea frumos pentru ea. Până la urmă eu cred că şi-a ales o mamă, o femeie care să aibă grijă de el. Şi a încercat să o emancipeze, cât a putut pe mama, adică îi cumpăra tot felul de rujuri şi parfumuri.*

C: *Şi ea deloc....*

Thea: *Şi mama: „Lasă-mă dragă în pace!". Vroia să o vadă aranjată şi ea o făcea dar până la un punct, când nu se mai simţea bine atât de cosmetizată de către tată. Ţin minte de copil că, de câte ori plecau undeva: „Da puneţi dragă rochia aia, dă-ţi cu rujul ăla!"; avea multe haine de blană cumpărate de tatăl meu, dar nu se simţea bine în ele.*

C: *Nu le purta, nu erau pe gustul ei.*

Thea: *Nu le purta nici măcar de sărbători. Doamne, ce am moştenit-o.... aşa îmi pare de rău că am moştenit-o pe mama. Îmi plac femeile cochete dar,...*

C: *Îţi plac la fel cum îi plăceau şi tatălui tău dar, evident, tu ai preluat modelul de feminitate al mamei cu care te-ai identificat.*

Thea: *Da, întotdeauna eu vroiam să semăn cu mama..*

C: *Pentru că.....*

Thea: *Mama era o femeie serioasă, foarte hotărâtă, mi s-a părut o femeie deşteptă, înţeleaptă, foarte responsabilă şi afectoasă.*

C: *Am înţeles. Dar fi atentă: mama ta era înţeleaptă, deşteaptă, foarte responsabilă, foarte afectoasă şi hotărâtă. Şi nu avea nimic din ce ai ales tu?*

Thea: *A...... sex-appeal-ul ăsta....*

C: *Era partea care se pare că tata o dorea foarte mult la mama ta, acest sex-appeal cum îl numeşti tu...... iar mama îl refuza evident. Dânsa era serioasă, deşteaptă, înţeleaptă, hotărâtă, responsabilă, dar nicidecum cu sex-appeal; în timp ce tata încerca de zor s-o schimbe. Tatăl tău avea grijă de imagine, dânsul ieşea în evidenţă prin modul în care se îmbrăca, prin modul în care dorea să-şi cosmetizeze soţia.*

Thea: *Da, da, era foarte cochet. I-a spus mamei, înainte de a muri exact cum să-l bărbierească, cu ce să-l îmbrace, costum maro cu dunguliţe, cravată galbenă cu buline maro şi cămaşă asortată. Da vroia să fie foarte frumos şi mort.*

C: *Dar ce crezi că-l determina pe tatăl tău să-şi dorească atât de mult acest lucru?*

Thea: *Căuta atenţia şi afecţiunea tuturor, să fie cel mai frumos, cel mai cel. Ţin minte că, în liceu, diriginta sorei mele ne-a spus: „Măi ce tată frumos aveţi, dar sunt convinsă că mama voastră e o femeie deşteaptă de a putut să ţină aşa un bărbat frumos*

lângă ea o viață". Într-adevăr tatăl meu a fost dependent de ea până în ultima clipă și mereu ne spunea nouă cât de mult o iubește pe mama. Mereu, mereu îmi spunea: „Ca maică-ta nu există nici o altă femeie pe lume".

C: *Este interesant că, deși o iubea foarte mult pe mama ta, totuși el iubea un anumit tip de imagine feminină, ca dovadă că, murind tata, imaginea mamei s-a schimbat în totalitate.*

Thea: *Da.*

C: *Cam asta e imaginea de femeie pe care o iubea tatăl tău și tu în copilărie ai sesizat acest lucru: o femeie cosmetizată, aranjată, bine îmbrăcată, o femeie cu care să-și creeze o imagine... În ce măsură această dorință a tatălui tău te-a influențat pe tine? Că și tu ești întotdeauna bine aranjată, bine îmbrăcată...*

Thea: *A, nu, nici vorbă, nu prea am grijă de mine și mereu mă mustră conștiința, dar întotdeauna găsesc alte lucruri prioritare, mult mai importante decât...*

C: *Decât imaginea..*

Thea: *Decât felul în care arăt. Pentru mine este important, când discut cu o persoană să ascult atentă ce spune sau cum gândește și nu mai văd cu ce e îmbrăcată.*

C: *Adică să fie deșteaptă, înțeleaptă..*

Thea: *Da, da.....*

C: *Să fie ca mama. Tu iubești imaginea mamei, așa cum era ea, dincolo de cosmetizarea pe care și-o dorea tatăl... Dar, e interesant că te mustră conștiința pentru că tu, uiți uneori, ...*

Thea: *Pentru că știu și că bărbaților le plac femeile cochete. Și mie îmi plac.*

C: *Dar fi atentă, tatălui tău îi plăceau femeile cochete și în același timp el spunea: „femei pe lume ca mama ta nu există". Sunt totuși contradictorii afirmațiile sale.*

Thea: *Până la urmă a apreciat tot partea cealaltă, dar sunt convinsă că dacă era și cochetă n-o iubea mai puțin. Ci, dimpotrivă...* (rămâne pe gânduri)

C: *Ce-ți trece prin minte acum?*

Thea: *Mă gândesc tot la familia tatălui meu care a fost o familie foarte talentată: un unchi care au lucrat în Ministerul de externe, o mătușă care cunoștea foarte multe limbi, mamă franțuzoaică și unchi care au lucrat în armată și au fost niște oameni foarte, foarte cultivați. Aceștia își petreceau vacanțele la noi iar mama mea avea foarte multă grijă de ei și îi făcea să se simtă bine.*

C: *În felul acesta să vină și să fiți căutați.*

Thea: *Da... și aici, spun eu că mama a fost atât de înțeleaptă încât a reușit să-l apropie pe tata de rădăcinile lui. De fapt tata a fost un dezrădăcinat, un copil orfan de mamă, apoi plecat de tânăr prin țară, a crescut așa cam singur și influențat de străini, nu de familia lui, de rădăcini.*

C: *Relația lui cu tatăl nu era bună?*

Thea: *Nu prea a existat. Tatăl era profesor la „Belle-arte" (așa spunea tata) deci, probabil unde se picta, unde se sculpta, era profesor....*

C: *Trăia în mediu înalt de educație?*

Thea: *Da, da... Știu că și eu repetam când eram mică, așa ca un papagal: dar nu știam ce înseamnă „Eu o să dau la Belle-arte", îl auzeam pe tata și....*

C: *Doar fusese bunicul profesor acolo. Interesant este că bunicul acesta, care a fascinat pe toată lumea, a avut o funcţie pe care o ai şi tu astăzi: eşti învăţătoare şi înveţi pe alţii. Dar bunica care l-a crescut pe tatăl tău? Cu ce se ocupa?*

Thea: *A, ... nu ştiu nimic...*

C: *Se pare că personajul fascinant este bunicul tău.*

Thea: *Bunicul şi toţi fraţii săi.*

- Thea povesteşte, cu lux de amănunte şi cu evidentă plăcere, despre propriul bunic şi toţi fraţii lui că au avut multe proprietăţi care au fost naţionalizate odată cu venirea regimului comunist. Ca urmare, majoritatea acestora nu s-au resemnat, din contră s-au indignat, urau tot sistemul şi au suferit o serie de boli.

C: *Interesant că, pe de-o parte, ei au avut confiscate aceste proprietăţi, care le oferea şi o anumită putere, iar pe de altă parte, au fost familii de rang înalt tocmai într-un regim, care le distruseseră practic tot ce agonisiseră ei.*

Thea: *Da, da .. verii tatălui meu, toţi, toţi au funcţii la diverse ministere.*

C: *Deci fiii acestora, în timp ce taţii aveau foarte multe resentimente faţă de regimul din care făceau parte copiii.*

Thea: *Exact. Probabil au trecut la extrema cealaltă ca să se adapteze totuşi şi să trăiască, erau tineri...*

C: *Să menţină statutul. Nu poţi să nu observi, cu câtă plăcere povesteşti modul în care erau decorate casele, bogăţiile pe care ei le avuseseră, faptul că familia tatălui a fost o familie de rang înalt şi faptul că tata era un bărbat foarte prezentabil, că era remarcat de toate femeile din liceu, profesoarele spuneau "vai ce tată frumos aveţi". Deci, se pare că nevoia de imagine, de statut e foarte importantă pentru tine şi a fost foarte importantă pentru întreaga familie pe linie paternă. Şi mă întreb de unde această nevoie de a fi puternici, de a fi văzuţi bine, de a fi familie de rang înalt....*

Thea: *Dă din cap fără să verbalizeze.*

C: *Nu putem să nu remarcăm şi o oarecare flexibilitate (trecerea generaţiei următoare de la o extremă la cealaltă extremă). Acesta este o resursă importantă a familiei tale.*

Thea: *Mie mi s-a părut că sunt nişte oameni foarte deştepţi, care au reuşit să facă o şcoală bună, oameni capabili nu neapărat oportunişti...*

C: *Interesant că tu te-ai dus cu gândul la oportunism.*

Thea: *Da, pentru că nu-mi plac oamenii oportunişti.*

C: *E partea ta de umbră. Nu ţi se întâmplă uneori să fugi de a fi oportunistă, de a profita de situaţie. Apoi spui „nu-mi plac oportuniştii, dar eu conduc atât de bine din spate relaţia cu soţul meu, încât el face întotdeauna tot ceea ce îmi place mie, dar nu-mi plac oportuniştii".*

Thea: *Cred că mă gândesc la altceva când spun oportunism. Dacă am o convingere şi în momentul de faţă mi-ar fi mai bine să renunţ la convingerea mea ca să-mi fie bine, asta mi se pare a fi oportunism.*

C: *Dar nu ţi s-a întâmplat să renunţi la un moment dat la o anumită strategie, pentru adopta imediat alta, care crezi că ar fi fost mai bine venită pentru soţul tău, astfel încât să răspundă nevoilor tale?*

Thea: *Mă gândeam la lucruri ce țin de moral, de moralitate. Aici eu nu abdic, doar ca să-mi fie mai bine. Dar, dacă s-a întâmplat să strig la soțul meu, am văzut că nu ține figura și apoi l-am luat cu frumușelul, asta da, nu mi se pare că am încălcat o morală. (grupul râde)*

Cati: *Doar l-ai manipulat frumos.*

Thea: *Da. Ce ne costă? Se simte bine toată lumea!* (apoi povestește, zâmbind, propria strategie prin care obține sprijinul lui pentru a o conduce cu mașina unde are treabă și a veni după ea). *Și uite așa, de la familia grozavă a tatălui meu am ajuns să vă povestesc despre...*

C: *Se pare că familia tatălui tău a fost salvată tocmai datorită acestor resurse: flexibilitatea și creativitatea lor* (familie de artiști care, deși în regimuri diferite, au avut funcții înalte). *Sunt resurse importante care se pare că le-ai moștenit și tu.*

Thea: *Da.*

C: *Ei bine, și oportunismul văzut și resemnificat ca o resursă de adaptare la schimbările survenite în viață.*

Thea: *Da, așa este. Eu consider că mi-a prins foarte bine, mai ales în familia mea.*

- datorită întrebărilor clarificatoare, Thea a realizat legătura dintre cărțile ei și propria viață. Astfel, a conștientizat că percepe femeia din cartonașul ei ca fiind ostentativă deși aceasta este frumoasă fizic, aranjată și are o bună imagine, importantă pentru familia tatălui ei dar și pentru ea. În același timp ideea de feminitate a mamei ei este diferită deoarece e asociată mai mult cu înțelepciune, hotărâre și grija pentru alții. De asemenea a descoperit că, identificându-se, pe de o parte, cu propria mamă, are mare grijă ca soțul ei să mănânce bine și să nu-i lipsească nimic. Iar pe de altă parte, cu tatăl ei și astfel, și-a ales un soț care să o ocrotească și să o răsfețe („ca pe o doamnă de rang înalt"), de care a ajuns să fie dependentă și să creadă, conform modelului transgenerațional din familia tatălui, că viața ei se încheie odată cu a lui. În această perioadă, datorită preocupărilor profesionale, s-a neglijat pe ea ca femeie, precum și relația lor intimă, ca urmare îi este teamă să nu-l piardă în detrimentul alteia (femeia provocatoare care așteaptă în fața unui hotel din figura 7.14.).

În cadrul experienței prezentate anterior, membrii grupului au avut ocazia să-și dezvolte conștiința de sine, empatia, motivația și abilitățile sociale (componente ale inteligenței emoționale) datorită activării propriilor resurse, descoperirii unor noi pattern-uri de interacțiune eficiente, conștientizării și asumării responsabilității propriei vieții.

Povestea familiei mele

Obiective

⇒ exersarea capacităților de conectare la propriile nevoi și stări emoționale;
⇒ exprimarea sentimentelor față de membrii familiei;
⇒ identificarea factorilor ce determină anumite emoții;
⇒ conștientizarea modului de implicare într-o relație;
⇒ identificarea unor pattern-uri de relaționare constructive.

Resurse

- coli de hârtie colorate, creioane colorate, carioca, cd-player, cd-uri cu muzică ambientală;

Instructaj

- participanţii la grup sunt aşezaţi în cerc şi au în faţă mai multe coli de hârtie de diverse culori şi creioane colorate;

Lăsaţi-vă cuprinşi de muzică şi îndreptaţi-vă atenţia asupra evenimentelor din viaţa familiei voastre, care, cu siguranţă, v-au creionat, v-au definit sau şi-au pus amprenta asupra voastră, asupra a ceea ce sunteţi voi în acest moment. Poate că au fost evenimente sau schimbări plăcute care v-au făcut să vă simţiţi fericiţi, mulţumiţi, împliniţi sau poate, din contră, au fost o serie de evenimente mai puţin plăcute care v-au făcut să trăiţi o stare de nemulţumire, tristeţe profundă, supărare. Fiţi conştienţi de toate aceste evenimente, precum şi de trăirile emoţionale pe care le aveţi, acum şi aici, când vă gândiţi la familia voastră.

- se oferă timp participanţilor pentru a se conecta la propriile nevoi şi stări emoţionale;

Deîndată ce sunteţi pe deplin conştienţi de ceea ce simţiţi acum, când vă gândiţi la propria familie, o să vă invităm să alegeţi o coală de hârtie şi să încercaţi, încet, încet, să definiţi familia voastră prin desen. Este important să realizaţi un desen care să fie reprezentativ pentru propria familie. Poate vă este foarte uşor să o creionaţi, să o definiţi pe foaia de hârtie, sau poate că vă este destul de greu. Pe măsură ce vă conturaţi, pe coala de hârtie, o parte semnificativă a familiei voastre, vă invităm să fiţi conştienţi de tot ceea ce trăiţi, de emoţiile, senzaţiile pe care le aveţi, de gândurile sau imaginile care vă trec prin minte.

- se lasă suficient timp membrilor grupului pentru a reprezenta grafic propria familie;

Dacă aţi terminat desenele, vă rugăm să formaţi triade, în cadrul cărora fiecare dintre voi va avea câteva minute la dispoziţie pentru a-şi descrie propria familie. Apoi, este foarte important ca toţi ceilalţi colegi din triadă, să adreseze întrebări celei/celui care şi-a prezentat desenul despre familie sa. Încercaţi să deveniţi foarte curioşi, formulaţi cât mai multe întrebări, aşa încât să aflaţi foarte multe informaţii şi amănunte despre ceea ce este familia ei/lui. În tot acest timp, fiţi conştienţi de trăirile pe care le aveţi şi gândurile care vă trec prin minte atunci când vorbiţi despre propria familie dar şi când ascultaţi descrierea familiei colegilor voştri.

- în cadrul triadelor participanţii au câteva minute pentru a-şi prezenta desenul şi a descrie propria familie;

Acum, vă invităm să alegeţi o altă coală de hârtie şi să încercaţi să creaţi o poveste în imagini şi cuvinte a propriei familii, în cadrul căreia să se regăsească diverse personaje, câte unul pentru fiecare membru al acesteia. Poate fi orice poveste doriţi voi

să fie, important este să fiţi cât mai creativi. Nu vă gândiţi prea mult, doar lăsaţi mâna să alunece pe foaia de hârtie şi, cu siguranţă, ea va şti să creioneze un personaj semnificativ fiecărui membru al familiei voastre. Pe măsură ce creaţi personajele şi realizaţi povestea voastră, vă invit să fiţi conştienţi de tot ce se întâmplă cu voi, ce simţiţi, ce gânduri vă trec prin minte sau ce amintiri vă trezesc membrii familiei voastre .

- se oferă timp studenţilor pentru a realiza povestea în imagini şi cuvinte a propriei familii iar apoi, pe rând, fiecare participant o va prezenta întregului grup (adaptare după Drăcea, 2001).

Strategii de valorificare a experienţei

Participanţii au avut timpul necesar pentru a realiza povestea în cuvinte şi imagini, a propriilor familii. Apoi, au avut ocazia să o prezinte întregului grup şi să realizeze o serie de corelaţii între aceasta şi cea reală, din viaţa de zi cu zi. La final, participanţii au fost invitaţi să noteze jurnalul personal al experienţei avute şi pornind de la acesta s-a trecut la analiza psihologică aprofundată a fiecărui membru al grupului de optimizare personală.

Rezultate obţinute

Această experienţă a oferit ocazia fiecărui participant de a se cunoaşte mai bine pe sine, de a-şi descoperi propriile resurse şi de a le valorifica în şi prin întâlnirea cu celălalt. Astfel, studenţii au aflat că printre ei, sunt persoane care nu au prea multă încredere în forţele proprii, lucru ce îi determină să aştepte confirmări din partea persoanelor semnificative din viaţa lor. De asemenea, au înţeles cauzele acestei stime de sine scăzute, precum şi că fiecare dintre ei este necesar să se centreze pe propriile succese şi resurse, pentru a se simţi valoroşi şi acceptaţi de ei şi de ceilalţi. Edificatoare pentru cele afirmate anterior este experienţa Graţielei. Aceasta a ales să prezinte prima, povestea familiei ei, care, aşa cum singură susţine, seamănă mult cu filmul de desene animate a cărui protagonist este Shrek (figura 7.15.).

„A fost odată ca niciodată, a fost demult o prinţesă frumoasă care îşi aştepta nerăbdătoare prinţul. Într-o zi acesta a venit şi a trezit-o din somnul indiferenţei. Curios este faptul că prinţul s-a dovedit a fi un căpcăun morocănos, în timp ce prinţesa nu şi-a schimbat statutul, ca în filmul Shrek, ci a rămas tot prinţesă. Aceasta din urmă, mult timp a fost surprinsă că acel cavaler care a trezit-o s-a schimbat brusc într-o brută, deşi dacă ar fi fost atentă la începutul relaţiei lor ar fi observat adevărata faţă a prinţului. Cei doi au avut împreună o Xena – prinţesa războinică, o pisică care se adaptează cu uşurinţă la diverse situaţii şi un coş de gunoi în care se aruncă gândurile negre ale familiei. Cei doi au întâmpinat mai multe probleme, ca urmare s-au despărţit dar continuă să trăiască în acelaşi castel. Atmosfera în această familie e influenţată foarte tare de căpcăun care tună şi fulgeră din diverse motive, iar prinţesa, sătulă de urletele lui, se vaită mereu. Şi, uite aşa, timpul a trecut, iar această familie plină de disfuncţionalităţi a trăit împreună. Finalul este aşteptat cu nerăbdare şi cu speranţa că cei doi, căpcăunul şi prinţesa, nu vor mai locui împreună, ca urmare ceilalţi membrii ai familiei lor vor fi fericiţi."

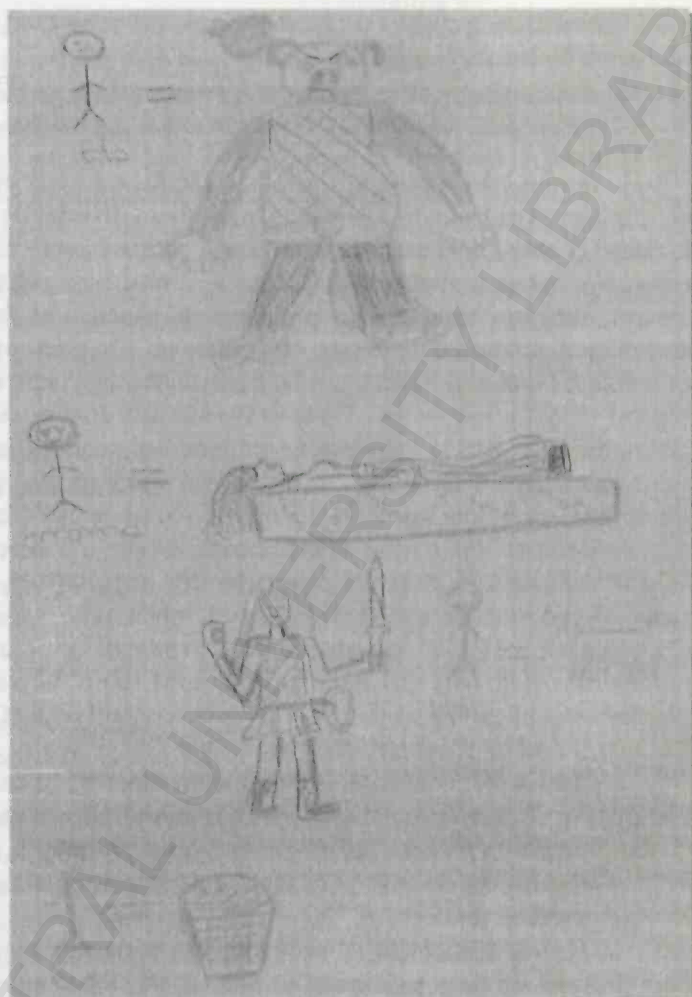


Fig. 7.15. Personajele din povestea Graţielei despre propria familie

Graţiela susţine că i-a plăcut exerciţiul propus pentru că i-a oferit ocazia să-şi privească propria familie, dintr-o altă perspectivă, ceea ce a determinat-o să fie mai detaşată şi mai puţin dramatică. În acest fel, a înţeles că fiecare membru din familia ei este unic şi a reuşit să-i descrie folosind atât caracteristici negative cât şi unele pozitive. Astfel, povestea ei conţine următoarele personaje:

- tata – un căpcăun morocănos, care „*tună şi fulgeră din diverse motive*" dar care a iubit-o foarte mult pe mama ei şi care ţine mult la familia lui, motiv pentru care nu a plecat din casă;
- mama – o prinţesă, „*trezită prin iubire din somnul indiferenţei*" şi care, deşi a divorţat de propriul soţ, continuă să locuiască încă împreună cu acesta şi fiicele sale, iar ori de câte ori soţul ei este nervos, plânge şi îi povesteşte Graţielei toate problemele ei şi motivele pentru care „căpcăunul este rău şi nu merită să fie iubit";
- sora mai mare – Xena, o prinţesă războinică, care „*luptă cu forţele răului pentru a-i salva pe cei slabi şi nevinovaţi*";

- sora mai mică – o pisică care se „*adaptează cu uşurinţă la diverse situaţii şi întotdeauna cade în picioare*";
- ea – un coş de gunoi în care „*se aruncă tot ce nu mai este util, toate gândurile negre ale familiei, care doar primeşte şi nu poate scuipa ce nu-i place*".

Pornind de la povestea creată, Graţiela a descris evenimentele din viaţa familiei ei. Când ea avea trei ani şi jumătate, părinţii au divorţat dar nu s-au separat, în sensul că locuiesc şi acum în aceeaşi casă. În aceea perioadă, sora ei mai mică tocmai se născuse, ca urmare mama a avut grijă ca acesteia să nu-i lipsească nimic, iar când aceasta a mai crescut, sora cea mare a avut probleme de sănătate şi deci atenţia mamei s-a centrat asupra ei. A povestit cum mama, ori de câte ori o supără soţul ei, vine şi i se plânge de el, că îi creează numai probleme şi că o jigneşte. Acelaşi lucru face şi tatăl ei atunci când este supărat pe soţia lui, iar ea „îi ascultă şi îi ajută cum poate mai bine." Dacă surorile ei întâmpină dificultăţi le ascultă şi le protejează şi pe ele. Din copilărie şi până acum, ea se simte ca un „coş de gunoi în care se aruncă tot ce nu mai este util, toate gândurile negre ale familiei, care doar primeşte şi nu poate scuipa ce nu-i place."

Datorită întrebărilor clarificatoare, Graţiela a descoperit motivul pentru care a adoptat rolul coşului de gunoi pentru surorile şi părinţii ei, adică propria-i nevoie de a fi protejată şi dorinţa de a se simţi puternică, iubită, utilă, acceptată şi în centrul atenţiei. De asemenea, a observat că atunci când vorbeşte despre ea foloseşte cu precădere raţionalizări şi de cele mai multe ori, schimbă subiectul, adică povesteşte despre nevoile sau dorinţele altcuiva sau despre altceva. Acest fapt o ajută să nu se confrunte cu propria realitate şi deci cu vulnerabilităţile ei.

Când a fost solicitată să prezinte un moment în care s-a simţit un coş de gunoi, Graţiela a povestit grupului, faptul că, în urmă cu câteva luni a solicitat părerea unui medic ginecolog deoarece suferă de amenoree. Acesta, în urma investigaţiilor medicale, i-a pus diagnosticul de ovar polichistic, i-a prescris tratament hormonal şi a anunţat-o că nu va putea avea copii.

Graţiela a observat, în urma analizei personale aprofundate, că există o legătură între propriul rol de coş de gunoi al familie, pe care singură şi l-a asumat, şi dezvoltarea sindromului de ovar polichistic, ce apare ca urmare a faptului că ovarul ei produce ovule, care, însă nu se maturează suficient pentru a fi fecundate ci rămân în ovar unde involuează şi se conglomerează, rezultând un „coş de gunoi în care se aruncă tot ce nu mai este util". De asemenea, ea a înţeles că propriul conflictul interior a apărut ca urmare a identificării ei cu propriul tată, se simte neînţeles şi marginalizat şi ca urmare „tună şi fulgeră", precum şi a preluării modelul mamei care se plânge de toate nemulţumirile şi pasează responsabilitatea pe „căpcăunul cel rău care nu merită să fie iubit". Astfel, ea a conştientizat, nu doar avantajele (atenţie, iubire, acceptare, putere), ci şi dezavantajele (blocarea emoţiilor, pasivitatea, negarea feminităţii, dificultăţi de relaţionare) apărute ca urmarea a rolului de coş de gunoi al familiei, precum şi faptul că singură este responsabilă să schimbe modul în care se implică în viaţa de familie.

Ca urmare a feed-back-urilor primite de la membrii grupului de optimizare personală, ea a descoperit o serie de posibile strategii prin care poate evita adoptarea rolului unui copil parental, care reprezintă coşul de gunoi al întregii familii şi care rămâne ancorat în familia lui disfuncţională.

Membrii grupului de optimizare personală au avut ocazia să-şi clarifice anumite aspecte legate de familia lor, de propria persoană, de relaţia cu părinţii dar şi de modul de formare, în familia de origine, a unor pattern-uri maladaptative ce determină diverse dificultăţi de relaţionare ulterioare. Ei au fost provocaţi să-şi identifice şi să utilizeze acele pattern-uri de relaţionare constructive care îi pot ajuta în menţinerea unor relaţii satisfăcătoare atât cu persoanele semnificative din viaţa lor cât şi cu ceilalţi.

Desenăm împreună*

Obiective

⇒ exersarea capacităţilor de conectare la propriile nevoi şi stări emoţionale;
⇒ aprofundarea autocunoaşterii şi intrecunoaşterii;
⇒ conştientizarea modului de implicare într-o relaţie;
⇒ identificarea unor pattern-uri de relaţionare constructive.

Resurse

- coli de hârtie, creioane colorate, carioca, cd-player, cd-uri cu muzică ambientală;

Instructaj

- participanţii la grup sunt aşezaţi în diade şi fiecare pereche au în faţă creioane colorate şi o coală de hârtie la care au acces egal ambii parteneri;

Lăsaţi-vă cuprinşi de muzică şi oferiţi propriului corp timpul necesar găsirii celei mai confortabile poziţii pentru el. Şi dacă vă este bine acolo unde staţi, daţi-vă voie să intraţi în contact cu propriul vostru interior, vedeţi cam care este starea voastră de acum. Poate simţiţi o uşoară oboseală, o stare de tristeţe sau din contră, o mare bucurie, mulţumire, împlinire. Identificaţi care este starea voastră de aici şi acum. Fiţi conştienţi de tot ceea ce vă caracterizează astăzi pe voi. Vă puteţi reaminti care au fost ultimele experienţe care, cu siguranţă, v-au creionat, v-au definit sau şi-au pus amprenta asupra voastră, asupra a ceea ce sunteţi voi acum şi aici.

- se oferă timp participanţilor pentru a se conecta cu propriile sentimente, nevoi şi dorinţe;

Deîndată ce sunteţi pe deplin conştienţi de cine sunteţi voi acum, în acest moment, o să vă invităm să încercaţi, încet, încet, în spaţiul comun al relaţiei voastre, să vă definiţi prin desen. Încercaţi să puneţi acolo, ceea ce doriţi voi să transmiteţi partenerului/ei vostru/voastre astăzi, aici. Este important să realizaţi un desen care să fie reprezentativ pentru voi, puteţi să oferiţi persoanei cu care sunteţi în relaţie acum şi aici, o parte a voastră pentru a putea fi descifrat/ă, sau puteţi oferii mai multe părţi ale voastre din acest moment. Poate vă este foarte uşor să vă creionaţi, să vă definiţi pe foaia de hârtie, sau poate că vă este destul de greu. Pe măsură ce vă conturaţi, pe coala de hârtie, o parte semnificativă a voastră, vă invităm să fiţi conştienţi de tot ceea ce trăiţi, de emoţiile, senzaţiile pe care le aveţi, de gândurile sau imaginile care vă trec prin minte.

Nu vă gândiţi prea mult, doar lăsaţi mâna să alunece pe hârtie şi, cu siguranţă, ea va şti să creioneze ceva semnificativ despre voi.

- se lasă suficient timp membrilor grupului pentru a se prezenta grafic;

În timp ce vă creionaţi, încercaţi să vedeţi ce anume vă oferă şi partenera/ul vostru, ca informaţie despre ea/el, observaţi ce vrea să vă transmită. Fiţi în acelaşi timp, conştienţi de mesajul pe care vreţi să-l transmiteţi despre voi. Vedeţi dacă acesta interferează într-un fel, sau altul cu mesajul colegei/ului. Poate că mesajul pe care îl primiţi de la partener/ă, vă invită să faceţi cunoscute şi alte părţi ale voastre sau alte stări emoţionale din acest moment.

- participanţii au destule minute să definitiveze desenul;

După ce v-aţi cunoscut, vă invităm să încercaţi, ca în spaţiul comun al coli de hârtie, să construiţi ceva împreună. Comunicaţi între voi doar nonverbal, cu ajutorul creioanelor colorate, pe foaia de hârtie. Puteţi face orice doriţi, important este să ştiţi că aveţi dreptul acum, să interacţionaţi cât mai mult posibil pe coala de hârtie. Această interacţiune a voastră ar putea să fie productivă, în sensul că aţi putea construi ceva împreună. Încercaţi să vedeţi ce anume aţi putea realiza împreună şi mai ales, cum anume construiţi acest ceva împreună. Poate că bucuria, jocul îşi fac simţită prezenţa, sau poate războiul s-a instalat pe foaia voastră de hârtie. Fiţi conştienţi de tot ceea ce realizaţi în spaţiul vostru comun, de relaţia pe care o aveţi cu partenera/ul, de tot ceea ce trăiţi când încercaţi să construiţi ceva împreună pe coala de hârtie comună sau în spaţiul comun al relaţiei voastre. Observaţi, de asemenea, strategiile pe care poate le folosiţi, căile pe care le alegeţi, culorile, instrumentele. Vedeţi dacă modul în care vă implicaţi în această construcţie vă satisface, vă încordează, vă frământă, vă enervează, vă face să vă retrageţi sau să continuaţi, simţindu-vă mai mult sau mai puţin singuri în această relaţie.

- se oferă timp participanţilor pentru a relaţiona prin desen cu celălalt din diadă;

Şi acum, pentru că v-aţi cunoscut suficient de mult, aţi realizat ceva împreună sau poate nu aţi reuşit acest lucru, a venit momentul să încercaţi, să găsiţi, în acest spaţiu comun al relaţiei voastre, un loc care să fie numai al vostru, un loc intim pentru voi în care să puneţi tot ceea ce este numai al vostru. Dar, aveţi grijă să definiţi atât de bine acest loc, astfel încât celălalt să înţeleagă că acela e numai locul vostru, numai partea voastră din relaţia asta. Aflaţi, mai întâi, ce anume aţi pune acolo, şi apoi, daţi o formă acestor lucruri personale.

- participanţii au timp să afle ce doresc să depoziteze în spaţiul intim şi să-l deseneze;

Poate vă este destul de dificil să creionaţi acest spaţiu personal sau poate vă este greu să respectaţi spaţiul celuilalt, sau poate fi destul de uşor să-l invadaţi sau, din contră, vă este facil să vă ocupaţi doar de spaţiul vostru intim.

- se lasă timp studenţilor să definitiveze spaţiul personal;

Vă invităm să luaţi, de data aceasta, fiecare câte o coală de hârtie. Păstraţi spaţiul comun al relaţiei voastre, între voi şi încercaţi, să definiţi grafic, pe această foaie de hârtie,

toate sentimentele voastre, toate trăirile pe care le-ați avut, eventual dificultățile pe care le-ați întâmpinat, sau lucrurile care au facilitat exprimarea voastră de-a lungul acestei experiențe comune. Poate, dacă vi se pare complicat, ar fi de dorit să lăsați mâna să alunece pe hârtie și, cu siguranță, trăirile voastre vor fi exprimate. Nu trebuie să dați o formă anume și culorile pot spune multe despre propria stare emoțională. Poate a fost o relație reușită, sau poate mai puțin reușită, o relație care va provocat sau care va făcut să vă retrageți. Încercați să redați prin desen și prin culori toate aceste stări. Este important să realizați această analiză a relației sau a modului în care relația vă satisface sau nu. S-ar putea să vă surprindeți realizând același lucru ca și partenera/ul sau, din contră, emoții total diferite. Fiecare percepe lumea sa prin proprii ochi.

- se ofer timp participanților să își exprime grafic propriile trăiri și stări emoționale;

După ce ați făcut și acest inventar al beneficiilor și dezavantajelor voastre, vă invităm să discutați cu partenera/ul despre cum a fost această relație pentru voi. Încercați să definiți verbal, de această dată, care a fost mesajul transmis și în ce măsură el a fost perceput corect. Împărtășiți-vă propriile trăiri și cum a fost pentru voi, să vă definiți acel spațiu intim pe foaia de hârtie comună.

- fiecare participant împărtășește partenerei/ului propriile impresii despre experiența trăită, apoi se cuplează câte două diade și se prezintă fiecare.

Strategii de valorificare a experienței

Participanții au avut timpul necesar trăirii experienței în diadă, urmată de verbalizarea acesteia, iar apoi, la nivelul grupului de patru persoane, fiecare student a avut ocazia să prezinte experiența trăită în spațiul provocativ și să realizeze o serie de corelații între aceasta și cea din cadrul propriilor relații din viața de zi cu zi. În acest fel, au avut ocazia să-și identifice propriile teme de lucru. La final, participanții au fost invitați să noteze jurnalul personal al experienței avute și pornind de la acesta s-a trecut la analiza psihologică aprofundată a fiecărui membru al grupului de optimizare personală.

Rezultate obținute

Experiența trăită în diadă a oferit ocazia fiecărui participant de a se cunoaște mai bine pe sine, de a-și descoperi propriile resurse și de a le valorifica în și prin întâlnirea cu celălalt. Edificatoare pentru cele afirmate anterior este și următoarea secvență de dialog, în care Sarah și Thea au prezentat propriile trăiri emoționale, propriile resurse descoperite, precum și bucuria de a lucra împreună. Ambele au aflat că nu au prea multă încredere în forțele proprii, lucru ce le determină să aștepte confirmări din partea persoanelor semnificative din viața lor. Datorită analizelor psihologice aprofundate au înțeles cauzele acestei stime de sine scăzute, precum și că ele sunt principalele persoane care au menirea de a se valoriza, confirma și accepta, centrându-se pe reușitele și resursele proprii.

Sarah: (arată grupului desenul realizat împreună cu Thea prezentat în figura 7.16.) *Eu am realizat delfinul deoarece așa m-am simțit ca un delfin care înoată prin apă lin și fără griji. Apoi, am adăugat un soare care este la apus pentru că simbolizează*

finalul unei activități, al unei zile, când te debarasezi de tot ce ai făcut până atunci, te liniștești și te calmezi. Mi-a fost foarte ușor să realizez acest desen și să mă identific cu acest delfin.

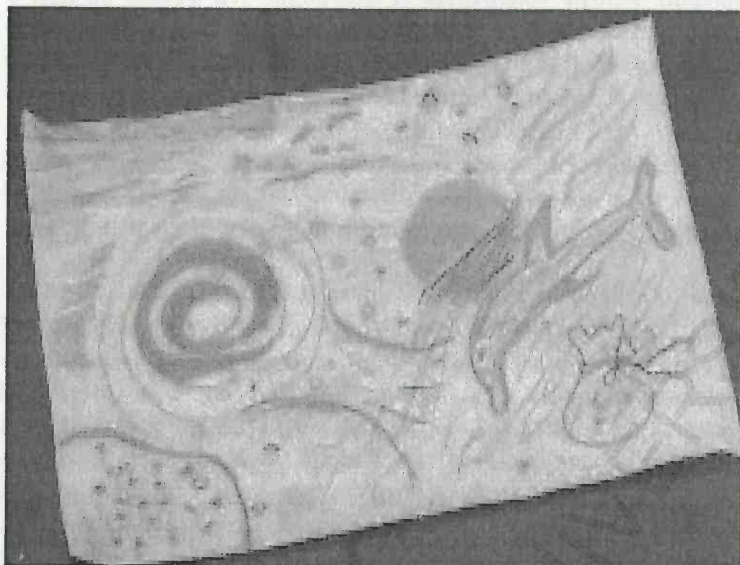


Fig. 7.16. Desenul realizat de Sarah împreună cu Thea

C: *Dacă ar fi să caracterizezi delfinul ce ai spune despre el?*

Sarah: *Aș spune despre el că a călătorit bine, că se află unde trebuie să fie.*

C: *Ce anume l-a ajutat pe acest delfin să călătorească bine?*

Sarah: *Capacitatea lui de a urmării cursul apei, de a fi flexibil și de a se adapta.*

C: *Mhmm.*

Sarah: *Când am realizat spațiul personal am desenat acel săculeț, mi-am închipuit un săculeț din catifea legat cu un șnur care este ca unul de bijuterii, deși nu are nici o legătură cu bijuteriile, nu m-am gândit ca să le includ, și pentru că am vrut să-l delimitez, ca să se știe că e al meu, mi-am notat pe el inițiala. Apoi, m-am gândit că ceilalți, și așa s-a și întâmplat, o să înțeleagă greșit S-ul acela și am scris, în continuare, numele meu.*

C: *Sarah.*

Sarah: *Da. Inimioarele nu-mi aparțin, sunt de la Thea, iar ca să merg mai departe înspre relația noastră, am colaborat foarte bine, mi-a fost foarte ușor să intru în contact cu ea, chiar am simțit bucurie când am creat spațiul comun. În timp ce eu mă gândeam cum să fac legătura, ea a făcut primul pas înspre mine, prin razele soarelui am creat puntea asta între noi, am desenat niște steluțe ca simbol al deschiderii, al nevoii și al dorinței de a transmite ceva bun, pentru a o face să se simtă o.k. Mi-a fost foarte ușor să relaționez cu ea.*

C. *Ce anume din Thea te-a ajutat să relaționezi atât de ușor și frumos cu ea? A venit cu ceva în întâmpinarea nevoilor tale?*

Sarah: *Nu pot să descriu, pur și simplu este sentimentul pe care l-am avut.*

C: *Ce emoții ai desenat pe coala ta?*

Sarah: *Eu emoțiile mi le-am desenat prin culori și îmi închipuiam un diamant verde dar n-am apucat să-l realizez.*

C: *E foarte frumos diamantul acesta verde.*

Sarah: *Am simțit nevoia să fac ceva cu portocaliu și verde, am scris liniște, claritate, plăcerea colaborării, dorința de a oferii, pasionant pentru că o vedeam pe Thea desenând cu roșu și galben, puternic, relaxant și jucăuș deoarece una punea floricele, cealaltă adăuga inimioare.*

C: *Ai corelat toate acestea cu ceea ce se întâmplă în viața ta de zi cu zi?*

Sarah: *Da...*

C: *Așa sunt toate interacțiunile tale? Sau doar cu un anumit tip de persoane? De asta te-am și invitat să te gândești la ce anume a facilitat această deschidere și această implicare ușoară a ta în relație.*

Sarah: *Da. Probabil că deschiderea este față de mine sau poate că Thea a interacționat mai repede decât mine.*

C: *Te invita? Te provoca?*

Sarah: *Da, asta făcea ea. Eu stătea mai mult să mă gândesc cum să stabilesc legătura aceea dintre noi. Din acest desen, mie mi-a rămas un singur lucru care m-a făcut să mă gândesc a fost săculețul acela, partea de intimitate. Eu, inițial, l-am desenat foarte senină, nu am avut nici o problemă în a-l face așa cum este, dar, apoi, m-am uitat la Thea și am văzut că spațiul ei este o parte mult mai mare din foaie și primul gând care a apărut a fost de ce săculețul meu este așa de mic. M-am gândit că, așa este și în viața reală, de multe ori mi s-a întâmplat să dau sau să fac ceva dar eu nu pretind de la ceilalți. Eu nu sunt așa pretențioasă ca ceilalți și văd că aceștia, prin pretențiile lor, primesc mult mai multe. Mă gândesc că nu strică să cer mai mult pentru a mi se da.*

C: *La ce te referi exact când vorbești de o persoană pretențioasă?*

Sarah: *A cere mai multe, poate și de la mine și de la ceilalți.*

C: *Tu dai foarte multe...*

Sarah: *Da, dau foarte multe. Inițial nu mă nemulțumește lucrul acesta, dar după aceea îl resimt ca pe un deficit.*

C: *Poate că dai, dai, dai, iar apoi apare un deficit energetic și atunci ai nevoie să primești.*

Sarah: *Da așa este.*

C: *Vrei să vedem ce te face pe tine să fi atât de deschisă, dornică de a face, de a oferi?*

Sarah: *Da. Poate tocmai nevoia de a primi mai mult, sau nevoia de a fi confirmată ca fiind valoroasă.*

C: *Dacă ai nevoie să-ți confirme celălalt că ești valoroasă...*

Sarah: *Atunci, înseamnă că, mai m-am gândit și eu la acest lucru, poate nu sunt atât de încrezătoare în ceea ce pot face, în ceea ce pot oferii deși mi-am dovedit de atâtea ori că sunt valoroasă, că pot face față, am avut succese peste succese, însă...*

C: *Poate că tata a fost un pic mai distant?!*

Sarah: *Da, tata, ca om este mai rece, mai distant, poate ține și de educația lui, dar nu valorizează verbal. El probabil, crede că se subînțelege faptul că mă apreciază și mă felicită, acum mai sunt și astfel de cazuri, când o face și verbal. Dar în trecut ar fi fost nevoie de mai mult. Nu este o persoană foarte caldă, lipicioasă, mai degrabă este un om critic și vede părțile negative și nu le subliniază pe cele pozitive. Pe când eu, fac exact*

invers, sau încerc și cu ceilalți să subliniez în primul rând, părțile pozitive și doar apoi să le numesc și pe cele negative.

C: *Asta este nevoia ta primordială în raport cu tatăl tău, de a-ți vedea mai mult și de a evidenția părțile pozitive...*

Sarah: *Da, da, da. Și mă deranjează când și mama făcea lucrul acesta.*

C: *Ai stat, vreodată, de vorbă cu tatăl tău pe această temă?*

Sarah: *Da, am încercat, dar nu într-un mod asertiv, nu am abordat corect problema, adică mai degrabă a fost un schimb de reproșuri și replici decât, să-i spun exact care este nevoia mea.*

C: *Acum, cum te gândești că ai putea proceda?*

Sarah: *Pur și simplu, prin a deschide subiectul și ai spune că am nevoie să fie mai optimist și mai încurajator, mai relaxat, mai deschis și să-mi spună: Poți. Ai încredere că va fi bine.*

C: *Asta ar putea să reușească tatăl tău decât, să-și schimbe propriul stil de a gândi. Pentru că pesimismul se modifică mai greu...*

Sarah: *Mai ales la vârsta lui.*

C: *Dar tu ai putea să-i ceri tatălui tău, așa cum spuneai mai devreme, să te valorizeze mai mult, să-ți spună... ce?*

Sarah: *Să-mi spună mai des că este mândru de mine și ce-l face să fie așa. Știu că ține la noi, la mine și la fratele meu, dar să spună mai des acest lucru. Poate, ar fi bine, ca și eu să-i spun ce nevoi am.*

C: *Ce ai dori să-ți mai spună tatăl tău?*

Sarah: *Să-mi spună că are încredere în forțele mele și că, în ciuda faptului că nu sunt o persoană pragmatică sau ancorată în materialism, pot să-mi creez o situație foarte bună, o viață cel puțin decentă...*

C: *Tu ști că poți...*

Sarah: *Da.*

C: *Ai putea să-i aduci tatălui tău argumente în acest sens?*

Sarah: *Cel mai recent, ar fi faptul că am reușit să mă fac plăcută și utilă la locul de muncă, deoarece unde lucrez eu e nevoie de o anumită tărie, am reușit să aduc copii la cabinet, profesorii mă caută.*

C: *Bravo! Tu spui că tatăl tău are încredere în tine dar nu o spune. Merită să verifici, când te duci acasă, ce îl face pe tatăl tău să aibă încredere în tine. S-ar putea pentru aceleași lucruri sau pentru altele.*

Sarah: *Da, așa este.*

C: *Și, așa cum tu ți-ai oferit soluția, este important să soliciți valorizarea tatălui dar și să îți oferi tu propria valorizare. Dacă o tot aștepți de la alții și faci efortul ca ceilalți să te vadă și să te valorizeze și aprecieze, evident că poți consuma foarte multă energie.*

Sarah: (zâmbește larg și se uită în jur la restul grupului) *Da, așa este și așa am să fac.* C: *Succes!*

Sarah: *Mulțumesc.*

Thea: *Eu am făcut rotocolul cu roșu și galben. Și mă gândeam de ce am simțit nevoia să pun aceste culori. Aveam aceste două culori și cu ele trebuia să lucrez. Galbenul simbolizează concentrarea iar rotocolul reprezintă vâltoarea vieții, tot ce mi*

se întâmplă mie. Roşu este emoţia, tot ce fac realizez cu concentrare şi trăire emoţională. Este rotund pentru că simt că fac ceea ce trebuie în viaţă şi o împlinire, forma rotundă ar însemna întregul şi totuşi acesta nu e deplin. Permanent spirala duce spre mai mult, mai rotund.

C: *Asta doream şi eu să spun că dacă o priveşti în spaţiu seamănă cu o spirală.*

Thea: *Exact aşa am şi construit-o iniţial. După ce mi-am terminat cu mare atenţie desenul, mi-am aruncat privirea în partea dreaptă unde am văzut un albastru liniştitor şi un delfin cu forme domoale, calm şi bun, m-am relaxat. Când a trebuit să creăm spaţiul comun, am avut iniţiativa pentru că mi s-a părut că e prea mare timpul în care se gândea şi deşi am încercat să stau cuminte, până la urmă am mers de la vârtejul meu spre ape liniştite de unde să-mi extrag seva. Apoi, a venit ea şi mi-a dăruit cu largheţe multe raze, care mi s-au părut delicate.*

C: *Şi le-ai primit cu multă plăcere, nu?*

Thea: *Da, cu foarte multă plăcere o urmăream cum desenează şi-mi dăruieşte.*

C: *Ţi-a dăruit multe, ape şi raze de soare...*

Thea: *Da. Când am privit soarele la apus, delfinul şi apa mi-am spus: Ce atâta vâltoare oare, că eu uite, spre apus mă îndrept. De ce să nu stau şi eu liniştită, să alunec ca delfinul prin apă să mă relaxez?! E atât de plăcut să te relaxezi. Am trecut apoi, la spaţiul comun, pe care, a avut iniţiativa să-l decoreze cu partea cealaltă a cariocii. Şi mă uitam că atunci când pune ea carioca rămâne un rotund sub formă de floricică. Interesant, a mai pus o dată, foarte interesant şi atunci mi-a atras atenţia şi am observat că pe carioca este desenul florii. Apoi, mi-am privit şi eu carioca şi am văzut că are inimioare. Oh, ia să fac şi eu. Aşa o plăcere am resimţit să preiau din creativitatea ei.*

C: *Se pare că flexibilitatea de care vorbea Sarah, a fost pe deplin şi a ta, nu numai a ei.*

Thea: *Da. Rămăsese colţul acela gol şi am simţit nevoia să-l umplu, să echilibrez desenul tot cu un albastru corespondent al apei.*

C: *Tema de data aceasta e cea a echilibrului.*

Thea: *Da, exact. Apoi, spaţiul intim e foarte bine delimitat, am început cu conturul şi m-am plasat în colţ pentru că iubesc foarte mult oamenii şi îmi place să fiu cu ei dar sunt foarte uşor de pus la colţ. Dacă am sesizat o privire nefavorabilă, dacă simt că nu fac plăcere sau că deranjez cu ceva, imediat îmi pun bariere şi mă retrag.*

C: *La tine există o mare nevoie de acceptare.*

Thea: *Exact, exact.*

C: *Şi ia uită-te cu cine ai ales să lucrezi, este exact ce spunea şi Sarah mai devreme.*

Thea: *În colţul meu mi-am făcut un buchet de floricele şi Sarah zicea că propriul meu colţ e mai mare decât săculeţul ei.*

C: *Este important că v-aţi delimitat bine, ce este al vostru e al vostru.*

Thea: *Nu am intrat niciuna în spaţiul intim al celeilalte, fiecare a rămas în zona ei.*

C: *Foarte frumos. Ei şi ce facem cu nevoia asta mare de acceptare?*

Thea: (cade pe gânduri)

C: *Poate provine tot într-o relaţie cu tatăl tău.*

Thea: *Da, probabil. Exact cum îl descria Sarah pe tatăl ei aşa l-aş caracteriza şi eu pe tata.*

C: *Ce crezi că îl făcea pe dumnealui să fie atât de critic în ceea ce te priveşte şi probabil şi în ceea ce-l privea pe el.*

Thea: *Da, pe el şi pe toată lumea. Era foarte critic.*

C: *Pentru că...*

Thea: *Nu a avut o copilărie liniştită, a fost crescut de tatăl lui şi de o bunică nevăzătoare. Mama lui a murit când el avea un an şi jumătate iar el vorbea cu foarte multă admiraţie despre mama lui.*

C: *Iar tatăl tatălui tău ce fel de persoană era?*

Thea: *O persoană foarte blândă şi care s-a ataşat total de soţia lui şi nu şi-a mai putut reface viaţa, i-a rămas fidel ei şi celor doi băieţi ai săi.*

C: *Se pare că a fost o persoană destul de absentă din punct de vedere emoţional dacă a rămas ancorat în relaţia cu soţia lui pierdută. Poate că a fost amabil, blând dar în acelaşi timp şi puţin mai absent emoţional, nu a putut să-i valorizeze şi să-i încurajeze.*

Thea: *Da, aşa e. Da, exact.*

- Thea a povestit, cu admiraţie şi cu evidentă plăcere, despre propriul tată care a reuşit să-şi întemeieze o familie şi să o păstreze, precum şi cât era el frumos, elegant şi diferit de ceilalţi şi cum atrăgea toate privirile femeilor;

C: *Şi el avea o foarte mare nevoie de a fi acceptat şi apreciat.*

Thea: *Da, da, acceptat, apreciat şi admirat.*

C: *Ce putem face cu nevoia de recunoaştere, e adânc înrădăcinată se pare.*

Thea: *Ar fi bine să mă gândesc la faptul că realizez destule lucruri bune. Mi-am îndeplinit şi visul de a urma Psihologia, e nemaipomenit, dar parcă aş mai avea un vis, acolo, mic, e vorba de Conservator, dar îl dau deoparte, ar fi chiar culmea. Dar îmi satisfac această dorinţă în corul pe care îl dirijez.*

- apoi, Thea a prezentat grupului, cu mult umor şi plăcere, o serie de reuşite, unele chiar inovatoare, din activitatea ei ca dirijor al unui grup şi astfel, a conştientizat o parte din resursele ei: flexibilitatea, curiozitatea, conştiinciozitatea în studiul individual ► se poate valoriza mai mult pe sine şi poate să-şi dozeze energia pentru ea.

Povestea mâinilor care prind viaţă *

Obiective

⇒ exersarea capacităţilor de conectare la propriile nevoi şi stări emoţionale;
⇒ aprofundarea autocunoaşterii şi intrecunoaşterii;
⇒ exersarea unor deprinderi de ascultare activă;
⇒ identificarea unor pattern-uri de relaţionare constructive.

Resurse

- coli de hârtie, creioane colorate, ace de gămălie, o coală de carton alb, cd-player, cd-uri cu muzică ambientală;

Instructaj

- participanții la grup sunt așezați în formă de cerc și au în față o coală de hârtie format A4 și un creion colorat.

Vă invităm să ascultați muzica și să vă lăsați corpul să găsească cea mai confortabilă poziție pentru el. Și dacă vă este bine acolo unde stați, vă rugăm să realizați pe coala de hârtie din fața voastră conturul mâinii voastre nondominante, mâna stângă la cei mai mulți dintre voi.

- se lasă timp participanților pentru a trasa conturul mâinii pe foaia de hârtie.

Lăsați-vă acum din nou cuprinși de muzică, acoperiți cu mâna voastră conturul realizat, închideți ochii și îndreptați-vă atenția asupra ultimelor evenimente ce au avut loc în viața voastră și care într-un fel sau altul și-au pus amprenta asupra ceea ce sunteți voi astăzi. Poate că au fost evenimente plăcute care v-au făcut să vă simțiți fericiți, mulțumiți, împliniți sau poate au fost o serie de evenimente mai puțin plăcute care v-au făcut să trăiți o stare de tristețe profundă, supărare, nemulțumire, etc. Fiți conștienți de toate aceste evenimente și trăiri ca și de modul în care ele și-au adus contribuția la ceea ce vă definește pe voi astăzi, la ceea ce vă caracterizează. Și o dată ce aveți foarte clar în minte toate acestea, vizualizați cum rând pe rând ele alunecă din mintea și inima voastră prin brațul și antebrațul stâng până în palma stângă unde se vor așeza așa cum voi doriți pe foaia de hârtie. Lăsați toate amintirile și stările asociate lor să se depoziteze acolo în palma voastră, pe foaia de hârtie, iar în momentul în care fiecare și-a găsit locul, deschideți încet ochii și cu ajutorul creioanelor colorate încercați să le reliefați pe foaia de hârtie, în interiorul conturului realizat de voi. Rămâneți conectați la gândurile și trăirile voastre și în tăcere, încercați să redați o imagine cât mai fidelă celor vizualizate de voi puțin mai devreme.

- se lasă suficient timp participanților pentru a-și definitiva desenele.

Pe măsură ce creația voastră se apropie de sfârșit încercați să fiți conștienți de tot ceea ce trezește ea din punct de vedere emoțional în voi: bucurie, tristețe, tensiune, furie, iubire, ură, revoltă, supărare sau orice altceva.

- când toți participanții și-au terminat desenele se oferă acestora câte un ac de gămălie pentru a-și pune în piept mâinile desenate pentru o mai bună identificare cu elementele componente ale acesteia.

Faceți acum cunoștință cu celelalte mâini prezentându-vă și fiind curioase să aflați cât mai multe lucruri despre ele. Nu uitați să fiți conștienți de trăirile pe care le aveți și gândurile care vă trec prin minte atunci când intrați în contact cu fiecare mână prezentă aici în sală.

- se lasă suficient de mult timp pentru interacțiune participanților. Discuțiile purtate se fac la persoana întâi. Se organizează apoi grupuri de câte 4 persoane pentru a aprofunda procesul de relaționare și intercunoaștere.

Și acum pentru că v-ați cunoscut suficient de bine, vă invităm să realizați la nivelul fiecărui grup o poveste în imagini (se oferă fiecărui grup o coală mare de carton alb). *O poveste în care să se regăsească fiecare mână care o creează, cu evenimente*

semnificative dar şi cu trăiri importante. Va fi povestea grupului vostru pe care o veţi prezenta apoi celorlalţi participanţi. Va deveni o poveste vie, cu personaje care va fi pusă în scenă în această sală de lucru.

- se oferă timp participanţilor pentru a creiona povestea în imagini şi pentru a o regiza apoi. Când povestea şi regia sunt gata, fiecare grup devine „trupă de actori" pe scena improvizată a sălii de grup. Se recomandă participanţilor să fie permanent conştienţi de ceea ce trăiesc atunci când se implică în diversele activităţi ale exerciţiului provocativ.

Strategii de valorificare a experienţei

Participanţii au fost invitaţi la sfârşitul experimentului de grup să noteze jurnalul personal al experienţei avute. Jurnalul a fost apoi împărtăşit grupului şi s-au făcut o serie de corelaţii între experienţele trăite de studenţi în spaţiul provocativ şi cele din viaţa de zi cu zi. A urmat apoi identificarea unor serii de blocaje şi pattern-uri de relaţionare maladaptative şi pornind de la acestea s-a trecut la analiza personală aprofundată a fiecărui participant la grup.

Rezultate obţinute

Acest exerciţiu a permis participanţilor să-şi dezvolte trei dintre componentele inteligenţei emoţionale (conştiinţa de sine, empatia şi abilităţile sociale) într-o atmosferă plăcută, securizantă, propice trăirii unor experienţe noi. Achiziţiile au avut loc atât în timpul exerciţiului provocativ cât şi ca urmare a analizelor psihologice aprofundate realizate după desfăşurarea acestuia.

Un grup a ales să prezinte povestea desenată în imagini sub forma unui mănunchi de versuri pe care l-a recitat una dintre participante în timp ce alţii din grup prezentau propriile mâini şi desenul poveştii grupului. Astfel:

„Într-o zi de iarnă crudă,
Şapte mâini pe-un drum trecură,
Şi rămase înzăpezite...
Erau foarte ostenite.
O cabană căutară,
Şi ajunseră spre seară.
Fără a şti una de alta,
Prin poveşti şi-au unit soarta.
Se simţiră solitare, chiar în seara de Ajun,
Şi găsiră alinare prin povestea ce şi-o spun.
Cu tot ce au simţit, un brad au împodobit,
Iar sub bradul de Crăciun au găsit tot ce-i mai bun,
Prietenia le-au unit şi spre casă au pornit."

Alt grup a ales să-şi prezinte povestea sub forma unui colaj format din desenele pe care le-au purtat în piept. Colajul a fost însoţit şi el de un text. Astfel:

„O fost odată ca niciodată, a fost Mâna destinului care într-o zi de iarnă, a poposit la un castel. Curioasă, aceasta a urcat scările palatului şi a ajuns într-o sală de bal unde se sărbătorea Crăciunul. Mâna destinului a făcut astfel încât un cântăreţ sărac

să se îndrăgostească de o prinţesă şi acesta de el, să-i cânte şi să sărbătorească împreună Crăciunul iubindu-se pe note muzicale. Au trăit fericiţi până la adânci bătrâneţi! Şi am încălecat pe o şa şi v-am spus povestea noastră!"

Analiza personală a participanţilor le-a facilitat acestora exersarea capacităţilor de conectare la propriile nevoi şi stări emoţionale şi a evidenţiat diferite dificultăţi pe care aceştia le întâmpinau în relaţiile cu persoane semnificative din viaţa lor: mama, tatăl, bunicul, bunica, etc.

- dornică să împărtăşească grupului bucuria ei, Daria şi-a prezentat mâna (figura 7.17.) vorbind despre îmbunătăţirea relaţiei cu propria fiică, ca urmare a canalizării preocupării sale pentru ea, ca femeie, prietenă, soţie, colegă şi soră; a fost urmată de alte trei colege, care au povestit despre schimbările din viaţa lor în ceea ce priveşte propria dependenţă, iar apoi de Sorina



Fig. 7.17. Mâna desenată de Daria

Sorina: *În legătură cu plecatul de acasă, la asta mă gândeam. Că le invidiez, să zic aşa, pe fete că pot să stea în alt oraş fără părinţi, că eu de un an jumate n-am rămas, e prima sâmbătă în care rămân, altfel sunt în fiecare week-end acasă. N-aş putea să stau!*

C: *Tu de unde eşti?*

Sorina: *Oraşul X.* (la 3 ore de oraşul în care urmează facultatea)

C: *Şi până acolo mergi?!*

Sorina: *Da! În fiecare vineri, lunea mă întorc, niciodată duminica! M-am obişnuit acuma!*

C: *Ce te face pe tine să te întorci de fiecare dată acasă?*

Sorina: *Părinţii şi prietenul.*(în timp ce vorbeşte se emoţionează foarte tare, îi tremură vocea)

C: *Aşa! Părinţii şi prietenul. Şi vocea ta s-a întristat, s-a bucurat, s-a emoţionat, ce s-a întâmplat?*

Sorina: *Cam da.*

C: *Aşa, se pare că-ţi cam lipsesc!*

Sorina: *Da! Rău, rău de tot!*

C: *Hai, Sorina vorbeşte-ne despre suferinţa ta... Hai că acuma începe şi Ama, care are ochişorii în lacrimi.*

Sorina: *Nu! Mi-am ... parcă mi-am impus aşa că nu mă descurc fără ei.*

C: *Mhm! Asta e de fapt o supărare a ta. Păi cum Sorina ţi-ai impus?*

Sorina: *Da. Prezenţa lor...*

C: *Ce-i cu prezenţa asta a lor? Tu eşti singură la părinţi, Sorina?*

Sorina: *Da, da.*

C: *Şi de micuţă ai copilărit cu ai tăi?*

Sorina: *Da. Doar cu ai mei, peste tot. Peste tot numai cu părinţii..., abia la liceu dacă mă duceam şi eu în tabără la mare, dar vorbeam la telefon de douăzeci de ori pe zi...* (grupul râde)

C: *Te întrebau pe unde eşti, ce faci, ce-ai mâncat?*

Sorina: *Da! Să mănânci, să ... şi acuma la fel!*

C: *Păi şi nu le pui oprelişti?*

Sorina: *Nu, că m-am obişnuit aşa, şi-mi place!*

C: *M-am obişnuit aşa şi-mi place... dar în acelaşi timp am o mare suferinţă!*

Ama: *Da, ea e foarte sensibilă când e vorba despre familie...*

C: *Nu întâmplător! Ce-ţi place? Să-i auzi că vorbesc şi că sunt împreună şi că le e bine?*

Sorina: *Da. N-aş accepta în nici un caz să aud că se despart ai mei, cred că ar fi groaznic!* (plânge şi sughiţă)

C: *Pentru că? S-au certat de-a lungul timpului?*

Sorina: *Niciodată! Niciodată nu i-am văzut să se certe şi tot timpul dacă e vorba de familie, de căsătorie, zic că eu îmi doresc să am o familie ca a lor.*

C: *În sensul că?*

Sorina: *Tot timpul au comunicat, când ajungeau acasă tot timpul, toată lumea stătea la masă împreună, deci eram ... suntem o familie unită.*

C: *Poate prea unită... se pare că provoacă multă suferinţă plecarea ta de acasă.*

Sorina: *Da.*

C: *Şi prietenul tău? L-ai introdus în familia ta?*

Sorina: *Da. Şi el vine week-end de week-end la ai mei. Tot timpul suntem împreună acasă. El şi părinţii mei au hotărât pentru mine, în ce oraş să dau la facultate pentru a fi mai aproape de casă. Şi bine au făcut.* (Daria oftează uşor făcând legătura între ce povesteşte Sorina şi vechea ei relaţie cu propria fiică)

C: *Ohoo, ce dependenţă-i acolo! Mare, mare, mare, mare, de tot, de tot, de tot, de tot.* (Sorina zâmbeşte şi afirmă dând din cap)... *Ce ai desenat pe mâna aia?*

Sorina: (arată grupului desenul ei prezentat în figura 7.18.) *Un fluturaş ...*

C: *Ia arată-ne şi nouă! Un fluturaş ...*

Sorina: *Două degete care se ţin de mână, un buchet de flori, un soare, marea, ceasul că sunt punctuală, chiar sunt. La fluturaş m-am gândit ...* (arată desenul grupului)

C: *Soarele şi marea?*

Sorina: *Da. La fluturaş m-am gândit la libertate, nu o am...*

C: *„Dar e bine că au hotărât pentru mine!"*

Sorina: *Da. E foarte bine.*

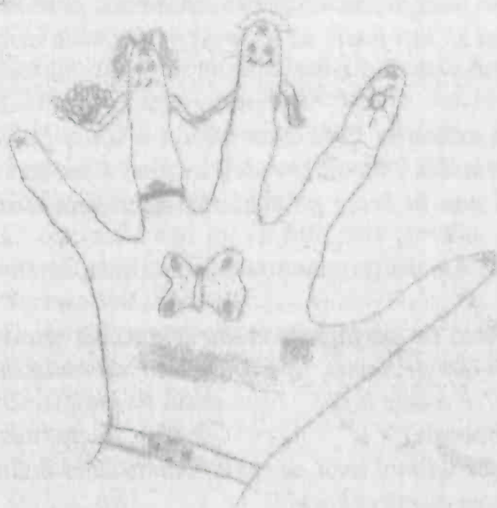


Fig. 7.18. Mâna desenată de Sorina

C: *La fluturaş te-ai gândit la libertate, dar nu o ai! Păi cine ţi-o răpeşte, Sorina?*

Sorina: *Păi uneori mă gândesc că nu vreau să o am...*

C: *Exact! Deşi poate că uneori ţi-o doreşti, faci tot posibilul să nu ţi-o oferi. Că doar ei gândesc mai bine decât tine...„ El şi părinţii mei au hotărât pentru mine. Şi bine au făcut!"*

Sorina: *Da.*

C: *Te-aş invita să facem un exerciţiu de imaginaţie: dacă întâmplarea face ca în viaţa asta brusc, tu să fi nevoită să fi singură. Să pleci undeva departe, departe, departe. Ce ai păţi?* (grupul râde iar Sorina se întristează)

Sorina: *Poate că aş pleca, dar tot timpul mi-aş căuta prieteni sau ceva. N-aş putea să fiu singură niciodată. Sau dacă mă întreabă cineva ...*

C: *Aş dori să îţi propun alt tip de exerciţiu. Eşti singură, deci dispare absolut totul, totul, totul în jurul tău. Nu mai e nici o persoană. Ce faci?*

Sorina: *Înnebunesc! N-aş putea să fiu singură! Nu! Şi pentru că sunt singură la părinţi şi dacă mă întreabă cineva: „Ţi-ar plăcea să ai o soră sau un frate?", mereu zic că nu, că m-am obişnuit să fiu sigură.*

C: *„N-aş putea să fiu singură! Dar dacă ar fi să mai vină cineva, spun nu, că m-am obişnuit să fiu sigură!"*

Sorina: *Da.*

C: *Vrei să mă lămureşti şi pe mine?*

Sorina: *Spun aşa ca să mă ...Acopăr, să mă ascund că ... de fapt sunt puternică dar nu sunt.*

C: *„Sunt puternică dar nu sunt". Asta este credinţa ta despre tine şi care te face să rămâi în dependenţă atât de mare de ai tăi?*

Sorina: *Da. Vreau să le arăt celorlalţi că pot să mă descurc şi singură, dar de fapt mă bazez pe cei din jur.*

C: *Pentru că tu nu crezi în tine!*

Sorina: *Da! Cred că da.*

C: *Cred că asta te face să cam plângi. Aşa-i? Şi să stai în casă şi să te gândeşti mereu la prietenul tău, la părinţii tăi şi să laşi fetele să meargă frumuşel la discotecă, la asociaţie, la ştiu eu ce alte întruniri.*

Sorina: *Da.*

C: *Aş vrea să facem un mic exerciţiu. Cine s-ar oferi s-o ajute pe Sorina să conştientizeze anumite lucruri? Hai, Amalia. Poţi să te ridici un pic? Vino aici şi-am să vă rog să vă îmbrăţişaţi, să vă luaţi una în braţe pe cealaltă. Aşa. Asta o să-i placă Sorinei la nebunie! Aşa-i Sorina?*

Sorina: *Da.* (Sorina se lipeşte de Amalia şi o ţine strâns îmbrăţişată, zâmbind larg)

Amalia: *Tremură tare...*

C: *Tremură toată. Nu mai putea de dorinţă de a sta împreună, aşa-i? Cum e acolo Sorina? Ia uite ce plânge. Îi este dor de mama, aşa-i? De tata, de toată lumea! Of, of, of! Te rog! Staţi aşa! Cum e Sorina? E foarte bine!*

Sorina: *Da!* (şi plânge, apoi zâmbeşte)

C: *Bucură-te de toate astea că n-ai mai avut de mult. Dar te duci mâine acasă. Pleci din seara asta, aşa-i? Pleci noaptea cu microbuzul?*

Sorina: *Nu, dar a venit prietenul şi mă ia.* (grupul râde)

C:*Asta-i bine. Aşadar fii atentă că au trecut trei săptămâni de când stai aşa cu Amalia, îmbrăţişată. Cum îţi e?*

Sorina: *Foarte bine!* (zâmbeşte şi o strânge şi mai tare pe Amalia în braţe)

C: *Şi dacă a mai trecut o lună?*

Sorina: *Nu mă mai dezlipesc de ea. E şi mai bine.*

C: *Dar mă întreb ce s-a întâmplat în luna asta? Sau şase luni. Uite acum au trecut şase luni. Ce ai făcut tu în afară de a o ţine pe Amalia în braţe?*

Sorina: *Nimic!*

C: *Asta se întâmplă şi în viaţa ta de zi cu zi! Ai venit în acest oraş de doi ani, casă – şcoală, casă – şcoală, acasă la familie!*

Sorina: *Da.*

C: *A trecut un an, doi, n-ai făcut nimic! Aproape doi ani, mă rog, un an şi jumătate.*

Sorina: *Da. Da.*

C: *Şi tu spui: „Nu prea. Vreau să le demonstrez celorlalţi că sunt puternică, dar n-am încredere în mine!". Păi, Sorina! Cum să-ţi capeţi tu încredere în propriile tale forţe, dacă tu nu faci nimic! Uite! Ai stat ... au trecut doi ani sau ... de când stai în braţe cu Amalia. Ce s-a întâmplat? Ce s-a schimbat? Eşti înţepenită în aceeaşi poziţie. Ce e în spatele tău, acum? Poţi să spui?*

Sorina: *Nimic.*

C: *Nimic. Dar în dreapta ta sau în stânga ta?*

Sorina: *Nimic.*

C: *Chiar nimic? Ia uite-te mai bine!*

Sorina: *Doar ea.* (vorbeşte despre Amalia care o ţine în braţe)

C: *Ea e în faţa ta, Sorina! În braţele tale! În partea ta dreaptă sunt eu, ia uite cine mai e: mai e Clara, dacă mai tragi un pic cu ochiul o mai vezi şi pe Lavinia. Cum poţi să faci să vezi ce e în spatele tău? Că dincolo de nimicul pe care tu îl simţi, poţi să fi convinsă că în camera asta se mai află câteva elemente. Ce-ai putea face ca să vezi ce e în spatele tău, să vezi ce fac fetele din spatele tău acum?*

Sorina: *Să mă dezlipesc de Amalia și să ...*

C: *Te întorci.*

Sorina: *Da.* (dar nu se mișcă din brațele Amaliei)

C: *Poți să faci treaba asta?*

C: *Da. Fă-o în momentul ăsta să vedem cum ai proceda.* (Sorina se depărtează ușor din brațele Amaliei dar nu se întoarce) *Păi și vezi?*

Sorina: *Da.* (grupul râde)

C: *Sorina?! Ești tot cu fața spre Amalia. Trebuie să vezi ce e în spatele tău. Ia explorează.* (Sorina se întoarce spre grup) *Așa! Foarte bine! Și ia spune-ne ce vezi?*

Sorina: *Noi prietene.*

C: *Așa. O vezi pe Rada zâmbind ...*

Sorina: *Da.*

C: *Alături de Rada ...*

Sorina: *Pe Adina ...*

C: *Sunt fioroase?*

Sorina: *Nu!*

C: *Aha! Deci poți să pășești către ele?!*

Sorina: *Da.*

C: *Și ce te împiedică s-o faci? Ia uite ce bine și ce vânjos pășești! Excelent!*

Rada: *Te strâng în brațe acuma!* (Sorina se apropie pentru a fi îmbrățișată)

C: *Cum e Sorina? Ești singură acum! Nu mai e mama și nici tata și nici prietenul tău. Și vezi că lumea se pare că e destul de prietenoasă.*

Sorina: *Da.*

C: *Nu?! Nu-i păcat să nu mergi la o șuetă cu fetele prin oraș? E atât de frumos centrul orașului! Se mănâncă și niște prăjituri bune pe undeva. Le-ai gustat?*

Sorina: *Nu.* (aceasta se îndreaptă spre locul ei în grup)

C: *Ce înțelegi din acest exercițiu, Sorina?*

Sorina: *Că trebuie să învăț să mă descurc singură.*

C: ***POȚI** să înveți să te descurci singură. Pentru că altfel ia uite câte dezavantaje ai.*

Sorina: *Da.*

C: *E foarte bine că mă simt protejată, iubită... numai că nu evoluez, nu cresc. Ia uite câte pierzi.*

Sorina: *Da.*

C: *Deci, ce faci tu, cu bună știință, în continuare? Ceva ce-ai făcut și aici...*

Sorina: *Mă leg de ceilalți, mai ales de mama, tata, prietenul meu.*

C: Tu trăiești pentru ei sau pentru tine?

Sorina: *Pentru ei.*

C: *Și pentru care motiv trăiești tu pentru ei?*

Sorina. *Nu știu.*

C: *Ar fi important să descoperi...*

Sorina: *Da.*

C: *Că pe tine te autosabotezi, Sorina. Nu descoperi lumea, n-ai cum să crești emoțional, n-ai cum să capeți experiență și încredere în tine dacă nu-ți permiți să ai activități independente. Poate că și ei au motivele lor pentru care au fost atât de posesivi și atât de protectori în ceea ce te privește. Mă întreb ce s-ar întâmpla dacă ai pleca tu și*

n-ai mai ajunge trei week-end-uri pe acasă. Nu cu tine! Cu ei mă întreb ce s-ar întâmpla? Ce-ți trece prin minte?

Sorina: *O să încerc ...* (grupul râde)

- datorită întrebărilor clarificatoare Sorina povestește cum tatăl, polițist de profesie, a protejat-o foarte mult de frică să nu i se întâmple ceva rău care să o facă să sufere; această protecție exagerată a părinților au determinat-o să-i fie teamă de ceilalți și să experimenteze sau să exploreze diverse evenimente sau locuri noi…

C: *Ce-ai putea face? Ce-ai făcut în exercițiul ăsta? Și ai descoperit că-i plăcut iar lumea e prietenoasă.*

Sorina: *Să explorez singură lumea din jur.*

C: *Da. Și să lupți împotriva acestei frici care prea ți-a fost transmisă, băgată în cap de mică de către tata. Probabil că așa a gândit dânsul că e mai bine, să te protejeze, dar repet sunt traumele lui, pe care nu și le-a depășit. Nu poți să trăiești permanent cu frica! Și uite câte experiențe îți sunt îngrădite, Sorina. Ar fi benefic pentru tine să lucrezi la această dependență a ta de ai tăi. Mai vii pe la grup?*

Sorina: *Sigur!*

C: *Bravo! Succes!*

Sorina: *Mulțumesc mult!* (zâmbește și nu mai plânge).

Rezultat al unor blocaje emoționale și al unor comportamente adaptative cândva pentru copil, maladaptative pentru tânărul / tânăra de astăzi, dificultățile de relaționare cu persoanele semnificative au putut fi depășite ca urmare a analizelor psihologice individuale făcute de fiecare participant la grup. Participanți au fost provocați să-și identifice și să utilizeze acele pattern-uri de relaționare constructive care îi pot ajuta în menținerea unor relații sanogene atât cu persoanele semnificative din viața lor cât și cu alții (Anghel, Năstasă, pp. 26–29).

Sala oglinzilor

Obiective

⇒ exersarea capacităților de conectare la propriile nevoi și stări emoționale;
⇒ exprimarea sentimentelor și nevoilor;
⇒ identificarea factorilor ce determină anumite emoții;
⇒ dezvoltarea empatiei.

Resurse

- sală spațioasă, post-it-uri, cd-player, cd-uri cu muzică ambientală;

Instructaj

- participanții la grup sunt așezați în cerc iar pe fundal se aude o muzică plăcută, ambientală;

Vă invităm să-i oferiți propriului corp timpul necesar găsirii celei mai confortabile poziții pentru el, în timp ce vă lăsați cuprinși de muzică. Și dacă vă este bine acolo unde stați, dați-vă voie să intrați în contact cu propriul vostru interior, vedeți cam care este starea voastră de acum. Poate simțiți o mare bucurie, mulțumire, împlinire, sau din contră, trăiți o stare de nemulțumire, tristețe profundă, supărare. Identificați care este starea voastră de aici și acum și fiți conștienți de tot ceea ce vă caracterizează astăzi pe voi.

- se oferă timp participanților pentru a se conecta la propriile nevoi și stări emoționale;

De îndată ce sunteți pe deplin conștienți de ceea ce simțiți acum, în acest moment, imaginați-vă că vă aflați într-o sală a oglinzilor, în care fiecare dintre colegi voștri este o oglindă magică în care puteți vedea o parte din voi. Veți intra pe rând în sala oglinzilor și veți denumi ceea ce vedeți.

- se lasă suficient timp membrilor grupului pentru a intra în sala oglinzilor;

Odată intrați în această minunată sală a oglinzilor nu vă grăbiți, luați-vă timp suficient, important este să denumiți fiecare parte a voastră ce este oglindită în câte un coleg/ă... Poate fi o parte pe care o aveți sau care vă lipsește, o parte care vă place mai mult sau mai puțin, sau care, din contră, vă displace. Dacă simți nevoia, puteți modifica poziția oglinzilor, astfel încât să vă definească cât mai bine. Pe măsură ce denumiți, o parte semnificativă a voastră, vă invităm să fiți conștienți de tot ceea ce trăiți, de emoțiile, senzațiile pe care le aveți, de gândurile sau imaginile care vă trec prin minte.

- pe rând, studenții sunt provocați să denumească, folosind formularea la persoana întâi, fiecare parte a sa oglindită de colegi (adaptare după Vasile, Nedelcea, 1999).

Strategii de valorificare a experienței

În timpul plimbării prin sala oglinzilor fiecare membru al grupului de optimizare personală a fost provocat să participe creativ și activ în denumirea părților și restructurarea lor, adică, nu doar să-și verbalizeze gândurile ci să acționeze, tocmai pentru a-și identifica propriile resurse dar și blocaje ce pot apărea în cadrul relațiilor interumane. La final, studenții au fost invitați să noteze în jurnalul personal cum s-au simțit în cadrul experienței avute, precum și modul în care s-au implicat.

Rezultate obținute

Membrii grupului de optimizare personală au avut posibilitatea în această experiență să-și identifice propriile credințe, trăiri emoționale, vulnerabilități sau temeri care îi împiedică să-și identifice și să-și exprime propriile emoții, păreri, precum și să se implice în mod activ în diverse activități. Astfel, subiectul percepe pe celălalt ► denumește partea din el, adică interpretează sub influența experiențelor anterioare și a proiecției ► simte ceva față de propriul interior ► acționează modificând în sensul dorit sau conform realității.

Codrin a fost vizibil emoționat și nerăbdător să pătrundă în sala oglinzilor, ca urmare a fost primul care a intrat în această sală și s-a dus direct în fața unei colege. A ales următoarele oglinzi în care a văzut diverse părți ale sale:

• Geta – *frumusețea*, căreia, inițial, i-a exemplificat cu propriul corp pentru a-i indica exact poziția dorită, iar apoi vizibil emoționat a lucrat postural cu ea pentru a-i schimba poziția;

• Mihnea – *sobrietatea, partea de bărbat matur, care îl ajută să știe ce vrea,* căreia i-a solicitat să zâmbească un pic și din fața căreia s-a cam grăbit;

• Grațiela – *inteligența* spre care s-a aplecat și i-a indicat verbal cum să stea;

• Anton – *partea ironico-comică naturală dar fără sarcasm,* care a fost ghidată verbal cum să se așeze;

• Riana – *partea de copil sincer și fără griji*, pe care a modelat-o corporal și căreia i-a cerut să țină în mâini un instrument muzical și să zâmbească;

• Cora – partea care se supără și îi trece repede, pe care a așezat-o cu mâinile la piept, cu privirea puțin în jos și în dreptul căreia a stat foarte puțin.

Apoi, Codrin a oferit fiecărei părți ale sale identificate câte un nume pe care la notat pe un post-it și la lipit pe oglindă, astfel:

• Frumusețea = Don Juan, după o perioadă a schimbat post-it-ul cu unul pe care scria numele lui – Codrin afirmând că nu-i place cel inițial și că nu-l reprezintă;

• Inteligența = Einstein deoarece e partea pe care o apreciază;

• partea Comică, Umorul = Mr. Bean;

• Sobrietatea, Fermitatea, Maturitatea = Donald Trump pentru că trebuie să am și o parte care să pună punctul limite;

• Copilăria, sinceritatea = Tom Sawyer de care este foarte mulțumit;

• Supărarea = 5 minute deoarece maxim cinci minute pot fi supărat.

În timp ce oferea nume părților sale, Codrin a notat pe un post-it numele The One, apoi și l-a lipit în piept.

C: *Ai numit aici mai multe părți ale tale: frumusețea ta, supărarea ta, inteligența ta, umorul tău, sobrietatea, maturitatea și fermitatea ta, copilul și sinceritatea din tine. Ești mulțumit de cum stau ele? Dacă nu, amintește-ți că poți să le așezi cum vrei.*

Codrin: (poartă un tricou pe care este scris Security) *Aș dori să le combin.*

C: *Poftește și combină-le așa cum dorești. Fă tot ceea ce vrei cu părțile tale.*

• așează toate părțile lui în centrul sălii, le cere să se prindă de mâini formând un cerc în care toți stau cu spatele unul la altul în următoarea ordine; Copilăria, Sinceritatea ► Inteligența ► Frumusețea ► Umorul ► Supărarea ► Sobrietatea, Fermitatea, Maturitatea (figura 7.19.)



Fig. 7.19. Cercul părților lui Codrin

Codrin: *Acum vă rog să vă învârtiți.* (participanții se conformează râzând). *De fapt stați!* (intră în mijlocul cercului) *Eu sunt The One și toate fețele mele.* (se uită fericit cum toți se învârt în jurul lui).

C: *Eu sunt The One și toate fețele mele... Acum, ce față văd ceilalți?*

Codrin: *Pe toate deoarece uneori sunt așa* (indică sobrietatea, fermitatea, maturitatea), *alteori sunt așa* (indică copilăria, sinceritatea), *sau așa* (indică inteligența), *când sunt așa* (indică zâmbind frumusețea), *depinde de interes, depinde de situație...*

C: *Mhm. Depinde de interes, depinde de situație...Dar cum te simți acum când ne arăți toate fețele tale?*

Codrin: *Îmi este bine.*

C: *Îți este bine ... pentru că...*

Codrin: *Mă simt bine pentru că sunt protejat.*

C: *În mijlocul fețelor mele îmi e bine pentru că sunt protejat. Protejat de ... sau pentru că...*

Codrin: *Pentru că nu are oricine acces la miez, adică la mine, la The One care îi include pe ceilalți.*

C: *Mhm. Nu are oricine acces la miez, la mine, mă simt protejat de părțile mele aflate în jurul meu în continuă mișcare... Și ce mă face pe mine, Codrin, să mă simt protejat este...*

Codrin: *Păi, atunci când sunt în mijloc și toți se învârt în jurul meu, orice m-ar ataca sau ar veni spre mine, am un fel de barieră, un fel de scut.*

C: *Și prin acest orice care poate veni spre mine, înțeleg...*

Codrin: (cere părților sale să se despartă și să se așeze comod) *Fie o supărare, fie se întâmplă ceva rău, adică îmi place să fiu pregătit pentru orice s-ar întâmpla pentru a nu fi prins pe picior greșit.*

C: *Așa procedezi și în viața de zi cu zi?*

Codrin: *Da, de exemplu săptămâna trecută, prietena mea a dat un examen iar eu nu dădeam de ea la telefon și m-am gândit că a pățit ceva rău. Până am ajuns la ea m-am gândit la diferite scenarii și diverse strategii de a face față acestora, pentru a fi cât mai eficient.*

C: *Mhm. M-am gândit la diferite scenarii și diverse strategii de a face față acestora, pentru a fi cât mai eficient...*

Codrin: (zâmbește larg) *Sunt o fortăreață.*

C: *Eu, The One, sunt o fortăreață...*

Codrin: *Da, de ce nu?!*

C: *O fortăreață care se protejează de ... și cum?*

Codrin: *Viața mea s-ar putea numi un teatru cu mai multe măști, care au rolul de a reprezenta stările mele de moment. Pentru că pot fi supărat cinci minute și apoi pot fi frumos și să cuceresc pe cineva, sau poate să-mi vină o idee genială că sunt la un examen, sau cineva vrea să mă calce în picioare și atunci sunt ferm.*

C: *Am înțeles că poți să fi un Don Juan pe care să-l cheme Codrin atunci când ești în compania unei fete, care-ți place, sau poți fi genial când ești la examen, când cineva te calcă în picioare poți fi ferm. Și când vorbesc de toate aceste stări emoționale, eu le numesc părți, fețe apoi, măști de la teatru...*

Codrin: *Am mai multe fețe.*

- datorită întrebărilor clarificatoare Codrin a realizat că, atunci când părţile lui fac cam ce doresc ele, el, The One / fortăreaţa le controlează. Apoi, a fost provocat să acţioneze în aşa fel încât să obţină ceea ce doreşte. Astfel, a trimis Umorul în afara sălii, Supărarea a aşezat-o cu spatele spre ceilalţi, Copilărie i-a oferit iarăşi instrumentul muzical, apoi s-a jucat cu ea;
- tehnica metapoziţiilor l-a provocat pe Codrin să conştientizeze conflictul dintre cele două polarităţi ale sale:
  - partea conformistă care încearcă să-i mulţumească pe ceilalţi şi să se conformeze cerinţelor şi aşteptărilor lor (părinţi, colegi, prieteni, şefi);
  - partea nonconformistă care ţine cont de dorinţele lui.

C: (foarte serios se îndreaptă spre frumuseţea lui) *Acum, tu eşti, pe lângă Frumuseţea mea, eşti şi Emotivitatea mea.*

C: *Pe care am să te botez...*

Codrin: (scrie pe un post-it pe care îl lipeşte pe cealaltă mână a Getei) *Te botez Codrin ascuns, pentru că eşti o parte pe care nu vreau să o vadă toată lumea.* (figura 7.20)



Fig. 7.20. Frumuseţea şi Emotivitatea lui Codrin

C: *Şi ceea ce mă face să vreau să nu te arăt pe tine, Emotivitate la toţi, este...*

Codrin: *Pentru că nu cred că merită toată lumea să te cunoască şi nu vreau.*

C: *Nu vreau, pentru că...*

Codrin: *Nu te consider partea slabă din mine.*

C: *Mhm. Nu te consider partea slabă din mine, ...*

Codrin: *Da, dar nu vreau să ştie toţi de tine.*

C: *Pentru că dacă ar şti toţi de tine, Emotivitatea mea, ar putea....*

Codrin: *Dar dacă ei ar şti de tine, eu aş simţi un uşor disconfort.*

C: *Adică, vrei să defineşti acest disconfort pentru tine?*

Codrin: *M-aş simţi puţin vulnerabil.*

C: *Şi dacă m-aş simţi puţin vulnerabil, ce s-ar întâmpla Codrin?*

Codrin: (se îndreaptă spre Donald Trump) *Mi-ar influenţa faţa de sobrietate şi fermitate.*

C: *Înţelegem că dacă lumea ar vedea partea ta de frumuseţe şi emotivitate ai putea fi perceput ca fiind mai puţin sobru şi ferm...*

Codrin: *Da. Dacă s-ar întâmpla aşa nu aş putea să îmi mai ating anumite ţeluri deoarece pot fi persoane care să profite de mine.*

C: *Înţelegem că nu-ţi place să se întâmple aşa. Ai putea face ceva cu acea parte de Codrin ascuns, diferit de cei ai făcut până acum, aşa încât să poţi să-ţi atingi ţelurile. Te invit să acţionezi.*

Codrin: (îl aşează pe Donald Trump lângă Codrin ascuns şi să se ţină de mână, astfel încât mâna Emotivităţii este deasupra celei care reprezintă Fermitatea, Maturitatea şi Sobrietatea – figura 7.21.) *Acum e mult mai bine.*



Fig. 7.21. Emotivitatea şi Fermitatea, Maturitatea, Sobrietatea lui Codrin

C: *Şi dacă ai pune în cuvinte ce ai făcut, ai spune...*

Codrin: *Am combinat Emotivitatea cu Fermitatea, Maturitatea şi Sobrietatea.*

C: *Adică, mai concret, te rog ...*

Codrin: *Adică aş putea să am emoţii dar pot şi să fiu sobru, ferm şi matur.*

C: *Ne explici şi nouă cum?*

Codrin: *Îmi pot recunoaşte sentimentele dar în acelaşi timp reuşesc să fiu ferm.*

C: *Minunat. Doreşti să mai faci ceva?*

- Codrin cere tuturor părţilor să se aşeze pe covor şi să-şi lipească post-it-urile pe mână, apoi, aşează mâinile una peste alta, astfel: Supărarea, Emotivitatea, Umorul, Copilul sincer, Inteligenţa, DT – Fermitatea, Maturitatea şi Sobrietatea şi Codrin – Frumuseţea; provocat să-şi imagineze că au trecut mai mulţi ani, realizează o schimbare în sensul că le mulţumeşte colegilor pe care îi invită să se retragă iar el îşi lipeşte toate post-it-urile pe propria mâna şi susţine că se simte foarte bine (figura 7.22.).





Fig. 7.22. Restructurarea şi unificarea părţilor lui Codrin

- analiza personală aprofundată a continuat iar Codrin a conştientizat de unde provine acest conflict interior şi mai ales care este strategia eficientă de integrare a celor două polarităţi şi de rezolvare a conflictului;
- de asemenea, el a înţeles, cu multă dificultate, că are o relaţie de dependenţă („*de paraziţi*") cu propriul tată, îi urmează modelul („*se îngrijorează dacă nu primeşte veşti de la prietena lui după examen*") cu care se identifică foarte bine dar care îl împiedică să se dezvolte personal.

Participanţi au fost provocaţi să-şi exerseze propriile capacităţi de analiză introspectivă şi să se cunoască mai bine pe sine dar şi pe ceilalţi. Astfel, au înţeles că fiecare persoană este unică, iar pentru a convieţui armonios cu alţii, necesită o bună receptivitate a propriilor nevoi / emoţii, dar şi ale celorlalţi, precum şi o comunicare eficientă a acestora. De asemenea, studenţii au descoperit diferite pattern-uri de relaţionare constructive, precum şi faptul că lor le aparţine responsabilitatea propriei schimbări.

Marioneta emoţiilor

Obiective

⇒ exersarea capacităţilor de conectare la propriile nevoi şi stări emoţionale;
⇒ formarea deprinderilor de exprimare a emoţiilor;
⇒ identificarea emoţiilor celorlalţi;
⇒ sesizarea diferitelor modalităţi de exprimare a emoţiilor.

Resurse

- marionete din lemn, bileţele de hârtie, coşuleţe împletite din bambus, cd-player, cd-uri cu muzică ambientală;

Instructaj

- participanţii la grup sunt aşezaţi în formă de cerc, pe fundal se aude o muzică plăcută, ambientală şi au în faţă mai multe bileţele şi creioane colorate;

În timp ce ascultaţi muzica, închideţi ochii şi îndreptaţi-vă atenţia asupra propriul interior pentru a vedea cam care este starea voastră de acum. Poate vă simţiţi plini de speranţă, fericiţi, mulţumiţi, împliniţi, iubiţi, calmi sau din contră, simţiţi o uşoară oboseală, o stare de nemulţumire, tristeţe profundă, supărare, agitaţie, teamă. Identificaţi care este starea voastră de aici şi acum.

- se lasă timp participanţilor pentru a se conecta la propriile nevoi şi stări emoţionale;

De îndată ce sunteţi pe deplin conştienţi de ceea ce simţiţi acum, în acest moment, o să vă rugăm să luaţi un bileţel şi notaţi pe el emoţia pe care o trăiţi. Apoi, împăturiţi bileţelul şi introduceţi-l în acest coşuleţ.

- se oferă suficient timp studenţilor pentru a-şi nota emoţia pe bileţel;

Lăsaţi-vă acum din nou cuprinşi de muzică, ridicaţi-vă şi plimbaţi-vă, în linişte, prin cameră încercând să descoperiţi cum sunt astăzi colegii voştri. Vedeţi cu ce culori sunt îmbrăcaţi, cum şi-au aranjat părul, surprindeţi ceea ce este nou astăzi la ei. Observaţi cum se mişcă ei acum, sau ce parfum răspândesc în jurul lor. Pe măsură ce vă întâlniţi, în plimbarea voastră, luaţi contact fizic unul cu celălalt, priviţi-vă şi încercaţi să identificaţi emoţia trăită de partener/ă. Nu vă grăbiţi, aveţi timp suficient să dialogaţi din priviri, gesturi sau atingeri cu fiecare coleg/ă din această sală. În tot acest timp, fiţi conştienţi de toate senzaţiile şi emoţiile apărute în cadrul întâlnirii cu celălalt.

- fiecare membru al grupului de optimizare personală are ocazia să interacţioneze, în linişte, cu toţi ceilalţi;

Şi acum pentru că v-aţi cunoscut suficient de bine, vă rugăm să notaţi, pe un alt bileţel, propriul nume iar apoi să-l introduceţi în al doilea coşuleţ.

- se lasă timp pentru notarea numelor participanţilor şi strângerea bileţelelor;

Vă invităm să extrageţi un bileţel din acest coşuleţ. Desfaceţi-l, aşa încât să nu vadă colegii ce nume este scris pe el şi să nu fie propriul nume. Apoi, închideţi ochii şi rememoraţi întâlnirea cu partenerul/a a cărui nume l-aţi extras. Nu vă grăbiţi, aveţi timp suficient să retrăiţi dialogul din priviri, gesturi sau atingeri pe care l-aţi avut cu acesta, să identificaţi emoţia ei sau a lui şi apoi să o notaţi pe un bileţel pe care îl păstraţi.

- se oferă timp studenţilor pentru a identifica emoţia colegului/ei şi a o nota pe bileţel;

Vă propunem, ca pe rând, fiecare dintre voi să modeleze această marionetă astfel încât ea să exprime cât mai fidel emoţia persoanei a cărui nume l-aţi extras. Ceilalţi colegi se uită şi încearcă să numească emoţia exprimată şi să identifice despre ce coleg/ă este vorba. Fiţi conştienţi de tot ce se întâmplă cu voi, ce senzaţii şi emoţii trăiţi, sau ce gânduri vă trec prin minte în timp ce modelaţi sau identificaţi emoţiile celorlalţi, precum şi atunci când, ceilalţi modelează şi numesc propriile stări emoţionale.

Strategii de valorificare a experienţei

La finalul exerciţiului, studenţii au fost invitaţi să noteze în jurnalul personal cum s-au simţit când au exprimat corporal şi/sau au identificat emoţiile celorlalţi, precum şi atunci când colegii au modelat şi/sau au numit propriile emoţii. Jurnalul a fost împărtăşit grupului şi s-au făcut o serie de corelaţii între experienţele trăite de participanţi în spaţiul provocativ şi cele din viaţa de zi cu zi a acestora.

Rezultate obţinute

Această experienţă a permis membrilor grupului de optimizare personală să se conecteze la propriile nevoi şi stări emoţionale. De asemenea i-a provocat pe aceştia, ca fiecare pe rând să identifice şi să exprime corporal emoţiile celorlalţi.

Codrin a modelat marioneta din figura 7.23. astfel încât să o reprezinte pe Graţiela pe care el a perceput-o ca simţindu-se confuză deoarece trece rapid de la îngrijorare la veselie. Aceasta susţine că s-a recunoscut imediat.

⇒ emoţii identificate de grup: nemulţumire, frustrare, tensiune, anxietate, încordare, defensă, plictiseală;

⇒ persoane identificate de grup: Graţiela.

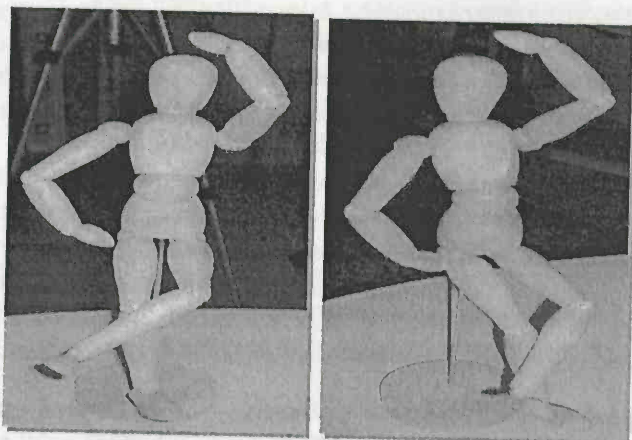


Fig. 7.23. Marioneta modelată de Codrin

Marioneta din figura 7.24. a fost modelată de Anton şi reprezintă fericirea şi libertatea Rianei. Aceasta s-a recunoscut imediat.

⇒ emoţii identificate de grup: fericire, exuberanţă, eliberare, împlinire, entuziasm, deschidere, măreţie;

⇒ persoane identificate de grup: Riana.

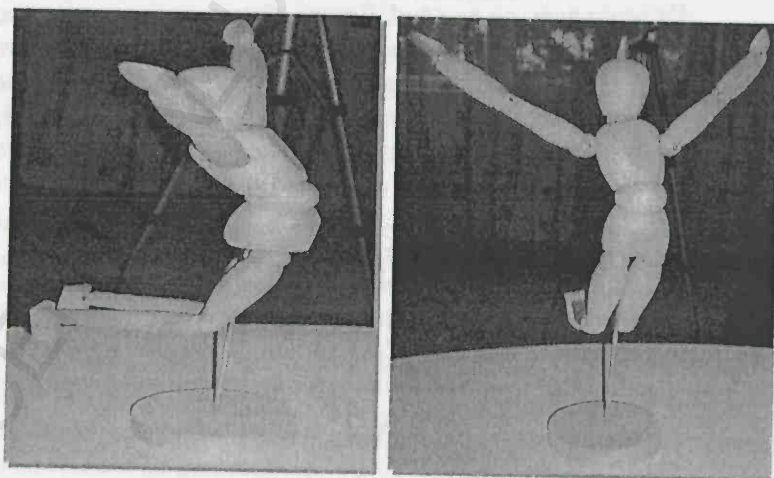


Fig. 7.24. Marioneta modelată de Anton

Cora a modelat marioneta din figura 7.25. dorind să-l reprezinte pe Codrin pe care l-a perceput ca fiind empatic, afectuos, îndrăgostit, cald şi dornic să-i sprijine pe ceilalţi. Acesta s-a recunoscut.

⇒ emoţii identificate de grup: empatie, deschidere, dor, dragoste, fericire, multe emoţii, labilitate emoţională;

⇒ persoane identificate de grup: Riana, Codrin.

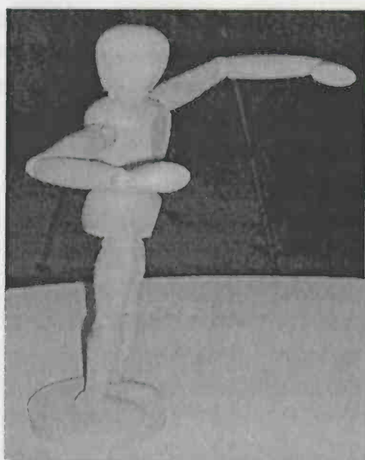



Fig. 7.25. Marioneta modelată de Cora

Marioneta din figura 7.26. a fost modelată cu multă gingăşie de Riana şi reprezintă împlinirea, fericirea, echilibrul şi calmul Getei, pe care o percepe ca fiind feminină şi graţioasă.

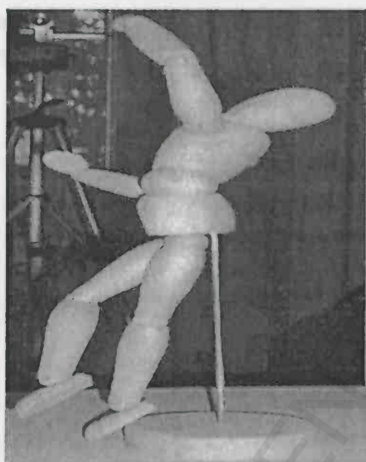
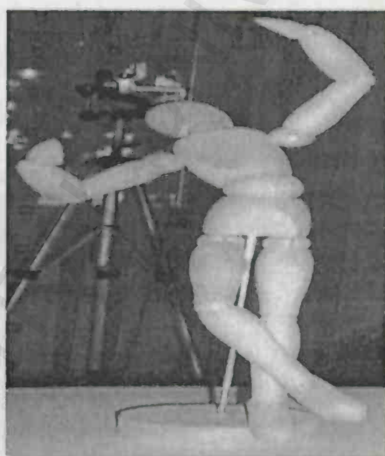



Fig. 7.26. Marioneta modelată de Riana

Aceasta nu s-a recunoscut, pentru ea era un deziderat şi a fost foarte mirată că ceilalţi au identificat-o foarte repede. În urma analizei psihologice aprofundate, Geta a descoperit că nu au prea multă încredere în forţele proprii, lucru ce o determină să fie dependentă şi să aştepte confirmări din partea persoanelor semnificative din viaţa ei. Geta a observat că nu îşi recunoaşte şi nu îşi acceptă propria feminitate tocmai datorită dorinţei ei de a a-şi crea imaginea unei persoane de succes, competentă şi inteligentă. Ca urmare, ea a identificat o serie de avantaje şi dezavantaje.

⇒ emoţii identificate de grup: fericire, libertate, satisfacţie, încredere în sine, armonie, împăcare cu sine, mândrie;

⇒ persoane identificate de grup: Geta.

Graţiela a modelat marioneta din figura 7.27. dorind să-l reprezinte pe Anton pe care l-a perceput ca fiind relaxat şi liniştit. Acesta s-a recunoscut imediat.

⇒ emoţii identificate de grup: relaxare, destindere, mulţumire, fericire, oboseală şi încredere;

⇒ persoane identificate de grup: Anton, Codrin.

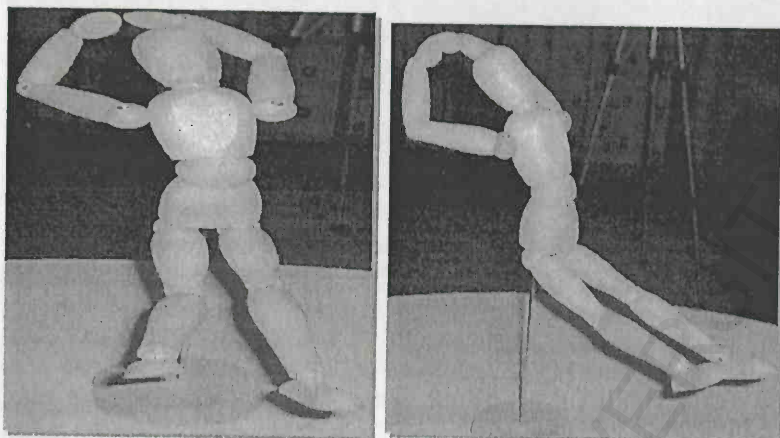


Fig. 7.27. Marioneta modelată de Graţiela

Marioneta din figura 7.28. a fost modelată de Mihnea, o reprezintă pe Cora percepută de el ca simţindu-se fericită şi încrezătoare în viitor chiar şi atunci când are dificultăţi. Aceasta s-a recunoscut în mică măsură.

⇒ emoţii identificate de grup: fericire, împlinire, satisfacţie, eliberare, mulţumire;

⇒ persoane identificate de grup: Codrin, Cora.

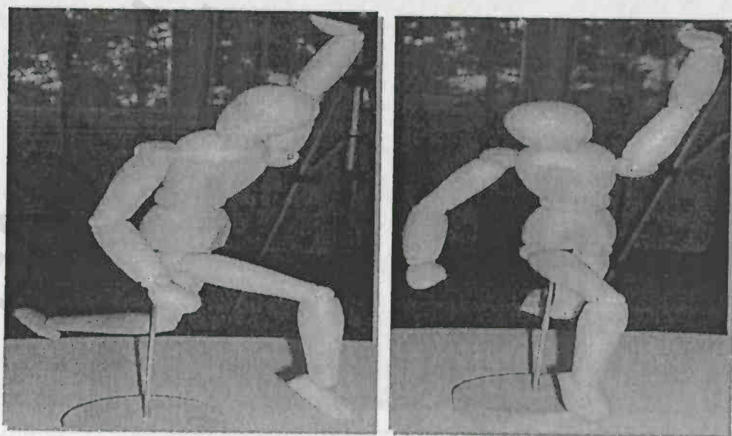


Fig. 7.28. Marioneta modelată de Mihnea

Ultima marionetă modelată a fost cea din figura 7.29. şi care a fost realizată de Geta. Aceasta l-a prezentat pe Mihnea pe care l-a perceput ca simţindu-se meditativ, introspectiv şi nu foarte relaxat şi mulţumit. Aceasta s-a recunoscut.

⇒ emoţii identificate de grup: stres, singurătate, dezechilibru emoţional datorită concentrării, încordare;

⇒ persoane identificate de grup: Mihnea.

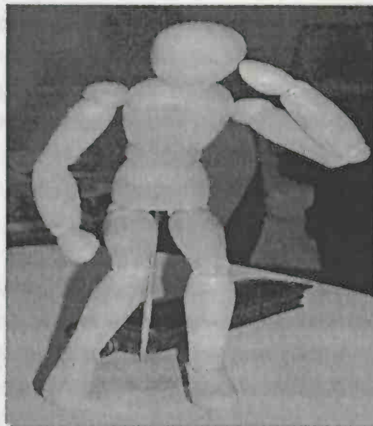
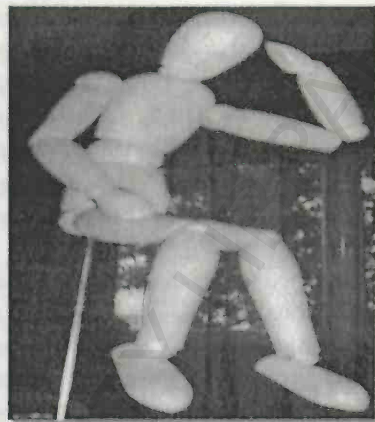



Fig. 7.29. Marioneta modelată de Geta

Modelarea şi prezentarea marionetelor a facilitat sesizarea diferitelor modalităţi de exprimare a unei emoţii, precum şi exersarea propriile capacităţi de analiză introspectivă ce i-a ajutat să se cunoască mai bine pe sine şi pe ceilalţi.

Duet sau istoria devenirii mele*

Obiective

⇒ exersarea capacităţilor de conectare la propriile nevoi şi stări emoţionale;
⇒ aprofundarea autocunoaşterii şi intrecunoaşterii;
⇒ exersarea unor deprinderi de ascultare activă;
⇒ identificarea unor pattern-uri de relaţionare constructive.

Resurse

- coli de hârtie format A3 şi A4, creioane colorate, carioca, cărţi cu desene şi cuvinte, cd-player, cd-uri cu muzică ambientală;

Instructaj

- participanţii la grup sunt aşezaţi în formă de cerc, au în faţă o coală de hârtie format A4 şi un creion colorat iar în centrul camerei sunt împrăştiate mai multe cărţi albastre şi mov care pe verso au desene sau cuvinte;

Vă invităm să ascultaţi muzica şi să vă lăsaţi corpul să găsească cea mai confortabilă poziţie pentru el. Şi dacă vă este bine acolo unde staţi, îndreptaţi-vă atenţia spre propriul vostru interior, observaţi care sunt trăirile voastre de acum şi aici, care sunt nevoile voastre de azi, ce vă doriţi în acest moment. Poate trăiţi o stare de mare fericire, mulţumire, împlinire sau poate, din contră, vă simţiţi trişti, supăraţi, nemulţumiţi. Fiţi conştienţi de toate emoţiile, dorinţele sau nevoile pe care le aveţi acum şi aici.

- se lasă timp participanţilor pentru a se conecta cu propriile sentimente, nevoi şi dorinţe;

Deîndată ce aveți clar în minte toate aceste emoții, dorințe sau nevoi personale, apropriați-vă și fiecare dintre voi, va trage, de aici din centru, o carte albastră și patru mov. Luați-le în mână, cercetați-le, întoarceți-le, observați ce desen au pe ele și ce cuvinte conțin. Apoi, așezați cărțile așa cum doriți voi, important este ca în jurul cărții cu desen să apară toate celelalte patru cărți pe care sunt scrise diverse cuvinte.

- se lasă suficient timp membrilor grupului pentru a trage cele cinci cărți, pentru a le studia și pentru a le așeza;

Vă invităm, să folosiți coală de hârtie și creioanele pe care le aveți și, pornind de la cele cinci cărți și ce înseamnă ele pentru fiecare dintre voi, construiți o poveste care să conțină atât semnificația imaginii, cât și a cuvintelor, precum și legătura dintre ele. Poate fi orice poveste doriți voi să fie, important este să fiți cât mai creativi și să lăsați mâna voastră să creioneze povestea pe coala de hârtie. Pe măsură ce scrieți povestea voastră, vă invit să fiți conștienți de tot ce se întâmplă cu voi, ce simțiți, ce gânduri vă trec prin minte sau ce amintiri vă trezesc aceste cărți.

- participanții au câteva minute să realizeze propria poveste;

Vă rugăm să formați grupe de câte patru persoane, în cadrul cărora, fiecare dintre voi va avea câteva minute la dispoziție pentru a-și prezenta celorlalți, cărțile extrase și propria poveste. După expunerea fiecărei povești, ceilalți colegi din grupul mic, vor adresa cât mai multe întrebări autorului, despre propria sa creație. Fiți atenți la toate trăirile sau emoțiile pe care le aveți și gândurile care vă trec prin minte atunci când auziți aceste povești sau întrebări.

- fiecare membru al grupului mic prezintă propria poveste, răspunde la întrebările colegilor despre aceasta, apoi audiază poveștile celorlalți și formulează cât mai multe întrebări legate de acestea, a căror răspunsuri le ascultă în mod activ;

Acum, vă invităm, ca pe coala de carton alb aflat în fața voastră, să creați împreună o poveste în imagini și cuvinte a întregului grup, pornind de la cele realizate individual. Este important ca în aceasta să se regăsească fiecare personaj sau element principal din poveștile creionate de fiecare dintre voi. Fiți atenți la modul în care evoluează propria poveste în cea a grupului, poate unele elemente se schimbă sau se transformă. Și dacă se întâmplă acest lucru, este important să conștientizați ce anume a determinat modificările. Poate fi o schimbare pe care voi ați făcut-o sau a apărut ca urmare a dinamicii de grup, pe care voi ați dorit-o, va-ți asumat-o și vă satisface sau v-a fost impusă de ceilalți, nu ați avut încotro și ați acceptat-o.

- se oferă timp participanților să realizeze povestea grupului de patru persoane și apoi să o prezinte în grupul reunit;

În continuare, vă invităm să luați creioane colorate, coli de hârtie și acum, de data aceasta, cu toate poveștile voastre veți face o nouă poveste, a întregului grup în care veți contribui cu toții. În timp ce realizați povestea întregului grupul, fiți conștienți de propriile emoții (bucurie, tristețe, tensiune, furie, iubire, ură, revoltă, supărare), nevoi, frământări și dorințe.

Strategii de valorificare a experienței

Participanții au avut timpul necesar trăirii experienței propuse iar apoi, la nivelul întregului grup, fiecare grupă a avut ocazia să prezinte povestea lor. La finalul experimentului de grup, participanții au fost invitați să noteze, în jurnalul personal al experienței avute, o serie de corelații între experiențele trăite de ei în spațiul provocativ și cele din propria lor viața. Apoi, pornind de la acestea s-a trecut la analiza personală aprofundată a fiecărui participant la grup.

Rezultate obținute

Acest exercițiu provocativ a permis participanților să se conecteze la propriile trăiri, emoții, frământări, nevoi, dorințe și aspirații. De asemenea, membrii grupului de optimizare personală au avut ocazia să-și identifice o serie de blocaje și pattern-uri de relaționare maladaptative, dar și propriile resurse necesare gestionării relațiilor cu diverse persoane semnificative din viața lor (mama, tata, soțul, fiica, fiul, partenerul de viață). Achizițiile au avut loc atât în timpul exercițiului provocativ cât și ca urmare a analizelor psihologice aprofundate realizate după desfășurarea acestuia.

Grupul format din Daria, Karina, Alexa și Sarah a ales să realizeze grafic povestea sub forma unui zmeu (figura 7.30.).

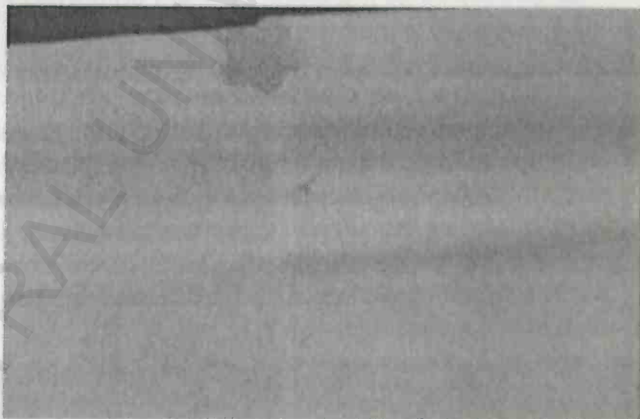


Fig. 7.30. Povestea grupului format din Daria, Karina, Alexa și Sarah

„Zmeul e metafora pentru poveștile fiecăreia dintre noi și pentru cea a grupului. În fiecare poveste este vorba despre dorința de a primi sau de a dărui iubire, de a fi mai puternic, de a depăși propriile temeri și de a descoperi armele cu care să rezistăm în fața problemelor de fiecare zi."

- s-au identificat problemele fiecărui participant, astfel acestea sunt:
  - ☹ o anumită nostalgie față de trecut și sentimentul că se află la o răscruce → stres provocat de luarea unei decizii în viața personală și în cea profesională;
  - ☹ dezamăgire și neîncredere față de oamenii din mediul profesional, care sunt percepuți ca fiind schimbători și centrați numai pe bani;
  - ☹ existența unui impas în viața de cuplu determinat de acutizarea frustrărilor acumulate ale partenerei;

- căutarea unui echilibru între implicarea în sarcinile profesionale şi petrecerea timpului liber cu propriul partener.

„Zmeul îşi ia zborul din mâinile noastre, asta e strategia noastră de coping – să dăm drumul zmeului să zboare, pentru a ajunge să dăruiască dragoste, să primească încredere, să se simtă liber, să-şi confrunte temerile şi să abandoneze vulnerabilitatea victimei, deoarece unii dintre noi avem şi această vulnerabilitate. Am încercat să căutăm o strategie prin care să abandonăm aceste vulnerabilităţi dar am reuşit să găsim momentan doar unele benefici."

Thea, Mia, Daiana şi Sonia au format un alt grup, care a ales să-şi prezinte povestea realizată pornind de la cartea desenată extrasă de fiecare dintre ele şi povestea acesteia. Astfel, avem următoarele poveşti individuale:

- Daiana – o pereche înlănţuită pe care a interpretat-o în mod pozitiv, în sensul că îi place starea şi vrea să o menţină deoarece a ajuns cu multă greutate să o obţină, trecând prin multe despărţiri şi reveniri;
- Mia – telefonul, transferat acesteia de o mână bărbătească, conţine o informaţie ce poate să-i folosească ei în viitor deoarece lui ia fost util;
- Thea – un păun, pe care la interpretat ca fiind un destin frumos colorat, spre care ea se îndreaptă, vrea să-l urmeze cu conştiinciozitate şi dacă ea mai are unele momente de reverie, acesta o va readuce la realitate folosindu-şi ghearele, pe care ea să le resimtă ca pe o pedeapsă pentru că nu l-a urmat aşa cum trebuie şi astfel, să revină docilă şi încrezătoare pe drumul său;
- Sonia – fiul ei a organizat un bal mascat pentru care şi-a improvizat un costum cu ţepi; iubita lui a fost profund nemulţumită de această alegere deoarece nu se putea apropia de el, ea oricum şi-a dorit un Zorro şi ca urmare s-a ofensat; după ce şi-a consultat mama, tânărul a cumpărat un buchet de flori şi şi-a cerut iertare, astfel s-au împăcat.

Din aceste poveşti realizate de fiecare din cele patru fete, s-a obţinut povestea prezentată în continuare (figura 7.31.).

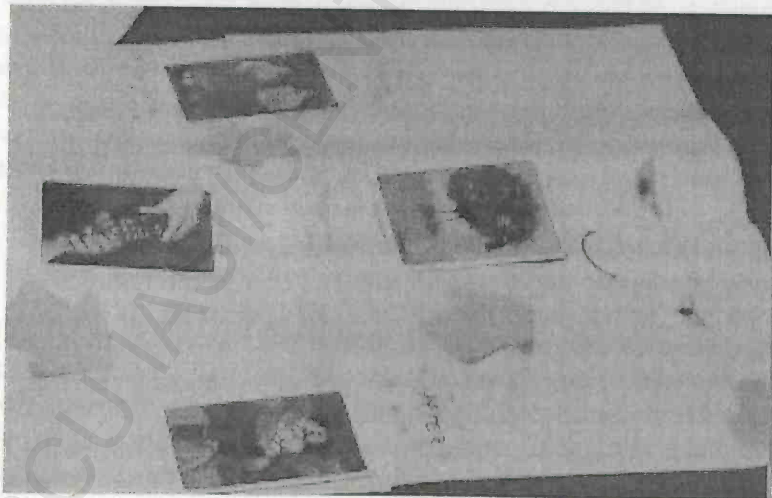


Fig. 7.31. Povestea grupului format din Thea, Mia, Daiana şi Sonia

„Este vorba despre metamorfoza unui cuplu care porneşte de la acei ţepi → ambii parteneri prind mesajul şi îl ţin foarte strâns deoarece acesta reprezintă legătura dintre ei → care ajung înlănţuiţi şi vegheaţi de un soare care îi împinge spre → un destin fericit, luminos şi frumos."

Ina, Sorina, Antonia şi Rada au realizat o poveste folosind doar două din cele patru cărţi desenate (figura 7.32.).

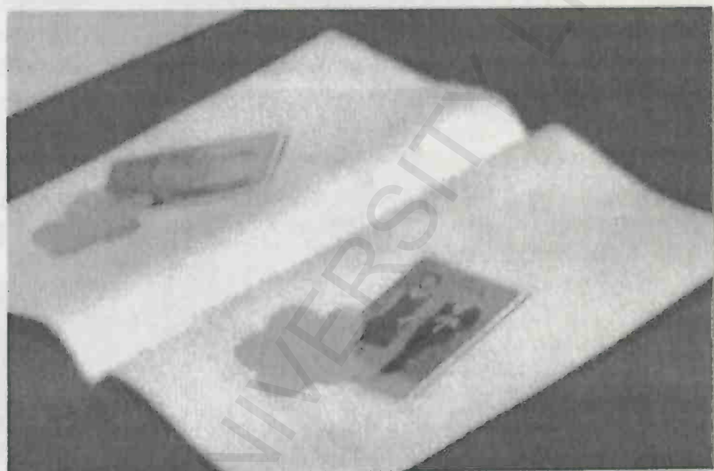


Fig. 7.32. Povestea grupului format din Ina, Sorina, Antonia şi Rada

„Povestea noastră conţine trei simboluri: un soare arzător, o mare destul de agitată şi linia orizontului. Soarele arzător reprezintă un conflict deschis între doi parteneri de viaţă iar marea agitată semnifică conflictul interior al fiecărui partener din cuplu care îşi doreşte să fie în locul celuilalt. Linia orizontului, reprezentată grafic la întretăierea dintre soare şi mare, este simbolul echilibrului, determinat de încrederea în propriile forţe şi care conduce la rezolvarea conflictelor şi instaurarea liniştii."

Un alt grup format din Ama, Alma, Ariana şi Letiţia au utilizat aproape toate cărţile şi au realizat o poveste foarte interesantă (figura 7.33.).

„În povestea noastră este vorba despre un personaj plin de frustrări apărute în urma unor decepţii generate de neînţelegerile dintre el şi tatăl său. Acesta este pe punctul de a renunţa la tot şi s-a gândit să se arunce în mare. Din întâmplare trecea pe acolo o dragoniţă care în fiecare noapte asculta, pur şi simplu din curiozitate, pe la casele şi ferestrele oamenilor până se stingeau luminile. Avea mereu mare grijă să nu fie văzută. Această dragoniţă a observat personajul nostru care se aruncase în mare dar care tocmai începuse să strige după ajutor deoarece îşi dăduse seama că nu poate renunţa. Ea a realizat că îl poate scoate din apă şi fără să ţină cont de consecinţe l-a salvat. S-a asigurat că el mai respiră după care a plecat pe tărâmul ei, revenind în fiecare seară pentru a se asigura că acestuia îi merge bine. Acest lucru a fost decisiv pentru el şi poate nu va şti niciodată ce s-a întâmplat, dar cert este că a cunoscut, pe celălalt mal al acestei prăpăstii interioare, o altă persoană, care cu

multă generozitate i-a ascultat problemele şi a reuşit, cu multă căldură, îmbrăţişări şi sensibilitate să-i răspundă pozitiv aşteptărilor lui. În relaţia lor au reuşit să se armonizeze atât prin ascultare activă cât şi prin sex, adică au reuşit să unifice, mental şi fizic, viaţa lor. Prin această armonie au găsit cheia atât pentru rezolvarea problemelor, cât şi pentru un nou viitor. Această mână care aruncă un bumerang poate fi o speranţă într-un viitor comun plin de armonie şi încredere."



Fig. 7.33. Povestea grupului format din Ama, Alma, Ariana şi Letiţia

Mona, Adina, Lorena, Ada şi Ivone au realizat povestea grupului folosind cele cinci cărţi cu desene extrase de ele la care au adăugat diverse alte simboluri (figura 7.34.).

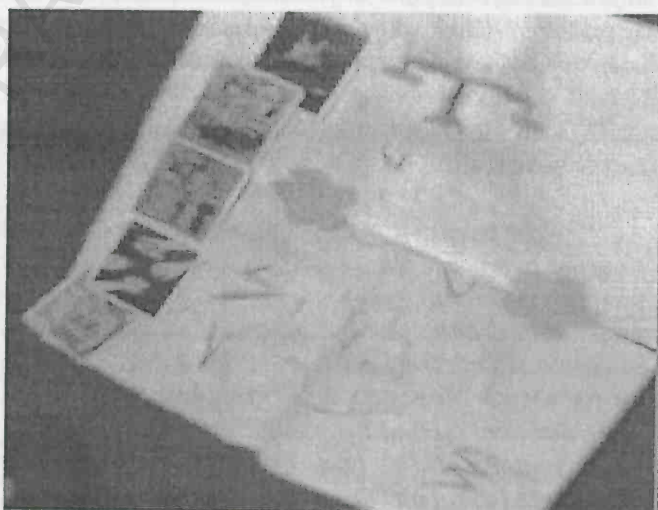


Fig. 7.34. Povestea grupului format din Mona, Adina, Lorena, Ada şi Ivone

„Poveştile noastre se aseamănă şi ne-am gândit să le asamblăm astfel încât am construit cinci trepte, din care prima este mai nesigură, este crăpată, are unele

găuri. Pe parcurs ce înaintăm o să ajungem la stabilitate şi echilibru. Sus este o balanţă care radiază, e fericirea, valoroasă pentru fiecare dintre noi. Primul cartonaş reprezintă un bărbat care a hotărât să lase trecutul în spate şi să se orienteze doar spre viitor. Al doilea cartonaş simbolizează dragostea şi raţiunea, cineva oferă dragoste, apoi cere la schimb raţiune şi invers, adică cere conştientizarea darului oferit. Următorul cartonaş prezintă un viitor posibil cuplu, o ea şi un el care se întâlnesc şi care doresc să aibă o relaţie dar ei îi este greu să se despartă de propria familie deoarece îi este frică să îşi asume responsabilitatea relaţiei. Penultimul cartonaş reprezintă un personaj care ţine cont de părerile familiei, a celei actuale dar şi a celei viitoare. Ultimul cartonaş reprezintă două persoane care şi-au găsit oarecum echilibrul, sprijinindu-se unul pe altul."

Pornind de la poveştile grupurilor mici, în care a apărut, aproape peste tot, ideea de echilibru şi linişte, toţi membrii grupului de optimizare personală, au creat o poveste pe care au numit-o „Viaţă" (figura 7.35.).

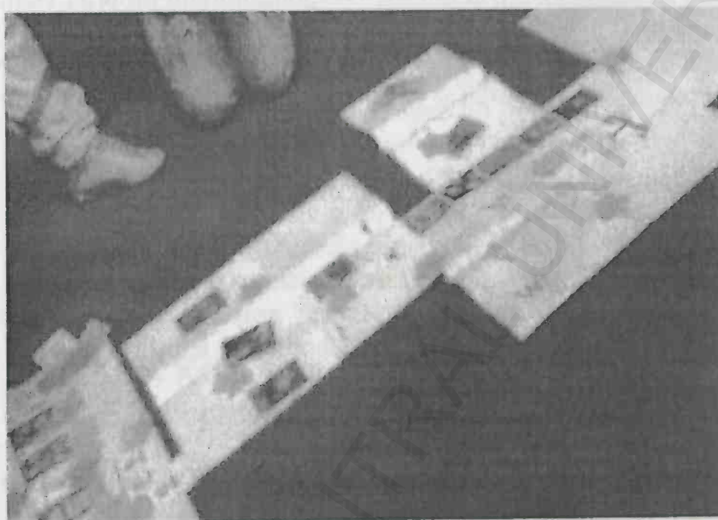


Fig. 7.35. Povestea realizată de grupul reunit

„Totul începe cu naşterea, care e foarte grea, adică cu un travaliu terapeutic lung şi dificil, dar după aceea, se clarifică foarte mult căile spre simbolul suprem cu ochii albaştrii, pe care-l dorim fiecare dintre noi. Deşi iniţial a fost o trăire foarte intensă, aici, înţelepciunea începe să-şi spună cuvântul şi ne ajută să înţelegem ce ni se întâmplă şi să ne putem ajuta. Astfel, reuşim să făurim zmeul împreună cu care ne putem ridica, adică putem evolua personal."

Atmosfera plăcută şi securizantă a fost propice trăirii unor experienţe noi, ceea ce a facilitat cunoaşterea de sine, precum şi a celorlalţi, şi crescut coeziunea grupului. Dinamica acestuia a determinat participanţii să-şi identifice propriile resurse, atât calităţile, cât şi defectele, să le accepte şi să le valorizeze, deoarece numai în acest mod, pot evolua personal.

CAPITOLUL 8:
Validarea modulului experienţial centrat pe dezvoltarea inteligenţei emoţionale a studenţilor de la psihologie

8.1. Obiective

1. Dezvoltarea inteligenţei emoţionale a studenţilor de la psihologie prin activarea resurselor personale, ca urmare a conştientizării şi asumării responsabilităţii propriei vieţii în cadrul grupului de tip experienţial.

2. Valorificarea rezultatelor membrilor grupului experienţialist centrat pe dezvoltarea inteligenţei emoţionale prin montarea şi susţinerea unor ore de psihologie în manieră experienţialistă.

8.2. Ipoteze

Ipoteză generală

Metodele şi tehnicile experienţiale utilizate în cadrul grupului de optimizare personală conduc la dezvoltarea inteligenţei emoţionale a studenţilor de la psihologie.

Ipoteze specifice

1. Intervenţia experienţială de grup determină dezvoltarea conştiinţei de sine la studenţii din lotul experimental comparativ cu lotul de control.

2. Studenţii din lotul experimental, în urma intervenţiei experienţiale de grup au o mai mare capacitate de a-şi regla emoţiile decât cei din lotul de control.

3. Nivelul de dezvoltare a motivaţiei este mai ridicat la lotul experimental faţă de lotul de control ca urmare a intervenţiei experienţiale de grup.

4. Intervenţia experienţială de grup facilitează dezvoltarea empatiei la studenţii din lotul experimental comparativ cu lotul de control.

5. Nivelul de dezvoltare a abilităţilor sociale pentru studenţii din grupul experimental este mai ridicat în urma intervenţiei experienţiale de grup.

6. Nivelul de dezvoltare a inteligenţei emoţionale şi a componentelor acesteia influenţează pozitiv reuşita în activitatea didactică a studenţilor de la psihologie.

8.3. Instrumente

Pre şi post intervenţie au fost aplicate următoarele patru teste care evaluează nivelul de dezvoltare a inteligenţei emoţionale şi a componentelor acesteia:

1. Testul pentru măsurarea coeficientului emoţional prin intermediul comportamentului – TQE (Segal, 1997).
2. Emotional Intelligence Scale – EIS (Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden, Dornheim, 1998).
3. Testul pentru evaluarea inteligenţei emoţionale – TIE (Goleman, 1995, adaptat de Roco, 2001).
4. Bateria de teste pentru aflarea profilului inteligenţei emoţionale – BTPIE (Wood, Tolley, 2003).

8.4. Descrierea lotului

Au fost implicaţi 60 de studenţi de la psihologie cu o medie de vârstă de 23,74 ani şi abatere standard de 7,62, împărţiţi în două loturi.

c. *Lotul experimental* – format din 30 de studenţi de la psihologie împărţiţi pe două grupuri de optimizare personală centrate pe dezvoltarea inteligenţei emoţionale şi a componentelor acesteia (conştiinţa de sine, empatia, motivaţia, abilităţile sociale şi autoreglarea). Membrii acestor grupuri au participat la 12 întâlniri care s-au desfăşurat pe o perioadă 18 luni, totalizând între 96 de ore şi 120 de ore.

d. *Lotul de control* – comparabil din punct de vedere statistic (vârstă, sex, nivel de dezvoltare al inteligenţei emoţionale) şi format din 30 de studenţi de la psihologie.

Deoarece nivelul de dezvoltarea a inteligenţei emoţionale şi a componentelor acesteia a constituit variabila dependentă, s-a făcut o atentă comparare între scorul obţinut la teste pre intervenţie de către ambele loturi. Astfel, loturile incluse în experiment nu diferă semnificativ statistic ca rezultate la nici unul din teste (anexa 1).

8.5. Rezultate

8.5.1. Intervenţia experienţială de grup şi inteligenţa emoţională

Intervenţia experienţială de grup a facilitat dezvoltarea inteligenţei emoţionale şi a componentelor acesteia (conştiinţa de sine, autoreglarea, motivaţia, empatia şi abilităţile sociale). De la o testare la cealaltă, studenţii din lotul experimental au obţinut rezultate superioare, semnificative statistic, atât pe ansamblu cât şi pe componente (tabelul 8.1.).

Tabelul 8.1.

Comparaţie între mediile pretest şi posttest – lot experimental

PROBELE PSIHOLOGICE	MEDIA (σ)		t	p
	Pretest	Posttest		
Conştiinţa de sine BTPIE (Wood, Tolley, 2003)	84,10 (9,32)	89,66 (10,56)	7,11	0,001
Autoreglarea – BTPIE (Wood, Tolley, 2003)	56,93 (4,89)	66,93 (6,88)	9,87	0,001
Motivaţia – BTPIE (Wood, Tolley, 2003)	59,97 (7,21)	65,60 (5,88)	8,02	0,001
Empatia – BTPIE (Wood, Tolley, 2003)	61,80 (4,85)	72,46 (5,33)	13,76	0,001
Abilităţile sociale BTPIE (Wood, Tolley, 2003)	36,50 (3,24)	41,33 (4,91)	7,53	0,001
IE – BTPIE (Wood, Tolley, 2003)	59,49 (3,53)	66,93 (4,66)	9,34	0,001
IE – TIE (Goleman, 1995, adaptat de Roco, 2001)	89,50 (27,33)	109,50 (22,33)	9,63	0,001
Conştiinţa emoţională – TQE (Segal, 1997)	1,47 (0,68)	1,93 (0,58)	3,75	0,001

Acceptarea emoţiilor – TQE (Segal, 1997)	1,33 (0,80)	2,06 (0,73)	6,88	0,001
Conştientizarea emoţiilor în mod activ – TQE (Segal, 1997)	2,10 (1,02)	2,63 (0,92)	3,11	0,001
Empatia – TQE (Segal, 1997)	1,43 (0,85)	2,23 (0,62)	7,18	0,001
IE – TQE (Segal, 1997)	6,30 (2,00)	8,86 (1,92)	7,17	0,001
IE – EIS (Schutte şi colab., 1998)	122,63 (10,64)	129,60 (11,78)	7,58	0,001

În ceea ce priveşte rezultatele la testele ce măsoară nivelul de dezvoltare a inteligenţei emoţionale şi a componentelor acesteia, lotul martor nu înregistrează diferenţe semnificative statistic între cele două testări, aşa cum reiese din tabelul 8.2.

Tabelul 8.2.

Comparaţie între mediile pretest şi posttest – lot de control

PROBELE PSIHOLOGICE	MEDIA (σ)		t	p
	Pretest	Posttest		
Conştiinţa de sine BTPIE (Wood, Tolley, 2003)	83,53 (9,43)	84,50 (9,20)	0,42	ns.
Autoreglarea – BTPIE (Wood, Tolley, 2003)	57,20 (4,70)	57,53 (4,51)	1,83	ns.
Motivaţia – BTPIE (Wood, Tolley, 2003)	61,23 (5,30)	61,43 (5,15)	1,29	ns.
Empatia – BTPIE (Wood, Tolley, 2003)	61,97 (4,90)	62,33 (4,59)	1,82	ns.
Abilităţile sociale BTPIE (Wood, Tolley, 2003)	36,27 (3,03)	36,40 (3,64)	0,21	ns.
IE – BTPIE (Wood, Tolley, 2003)	60,00(2,92)	60,06 (3,31)	0,16	ns.
IE – TIE (Goleman, 1995, adaptat de Roco, 2001)	86,67 (29,13)	86,33 (23,45)	0,20	ns.
Conştiinţa emoţională – TQE (Segal, 1997)	1,43 (0,72)	1,50 (0,86)	0,57	ns.
Acceptarea emoţiilor – TQE (Segal, 1997)	1,57 (0,81)	1,43 (0,77)	0,72	ns.
Conştientizarea emoţiilor în mod activ – TQE (Segal, 1997)	2,17 (1,08)	2,07 (0,98)	0,90	ns.
Empatia – TQE (Segal, 1997)	1,80 (0,76)	1,50 (0,82)	1,51	ns.
IE – TQE (Segal, 1997)	6,50 (2,09)	6,43 (1,96)	0,62	ns.
IE – EIS (Schutte şi colab., 1998)	122,90 (10,76)	122,47 (10,27)	1,06	ns.

Eficienţa modulului experienţial de optimizare personală centrat pe dezvoltarea inteligenţei emoţionale a studenţilor de la psihologie este dovedită prin rezultatele testului t ilustrate în tabelul 8.3. Atât scorurile generale, cât şi cele pe componente, pentru fiecare test în parte, sunt mai mari la subiecţii ce au participat în cadrul grupului experienţial centrat pe dezvoltarea abilităţilor emoţionale. Exerciţiile provocative, urmate de analiza psihologică aprofundată a studenţilor, au condus la dezvoltarea conştiinţei de sine ($t_{(58)} = 2{,}01$, $p = 0{,}05$), la o mai mare capacitate de a-şi regla propriile emoţii ($t_{(58)} = 6{,}25$, $p = 0{,}001$), la creşterea motivaţiei ($t_{(58)} = 2{,}91$, $p = 0{,}01$), îmbunătăţirea empatiei ($t_{(58)} = 7{,}88$, $p = 0{,}001$), precum şi la dezvoltarea abilităţilor sociale ($t_{(58)} = 4{,}41$, $p = 0{,}001$).

Tabelul 8.3.

Comparaţie între mediile şi abaterile standard posttest – lot experimental şi lot de control

PROBELE PSIHOLOGICE	MEDIA (σ)		t	p
	Lot experimental	Lot de control		
Conştiinţa de sine BTPIE (Wood, Tolley, 2003)	89,67 (10,56)	84,50 (9,20)	2,01	0,05
Autoreglarea – BTPIE (Wood, Tolley, 2003)	66,93 (6,88)	57,53 (4,51)	6,25	0,001
Motivaţia – BTPIE (Wood, Tolley, 2003)	65,60 (5,88)	61,43 (5,15)	2,91	0,01
Empatia – BTPIE (Wood, Tolley, 2003)	72,47 (5,33)	62,33 (4,59)	7,88	0,001
Abilităţile sociale BTPIE (Wood, Tolley, 2003)	41,33 (4,91)	36,40 (3,64)	4,41	0,001
IE – BTPIE (Wood, Tolley, 2003)	66,93 (4,66)	60,06 (3,31)	6,56	0,001
IE – TIE (Goleman, 1995, adaptat de Roco, 2001)	109,50 (22,33)	86,33 (23,45)	3,91	0,001
Conştiinţa emoţională – TQE (Segal, 1997)	1,93 (0,58)	1,50 (0,86)	2,28	0,05

Acceptarea emoţiilor – TQE (Segal, 1997)	2,07 (0,74)	1,43 (0,77)	3,24	0,01
Conştientizarea emoţiilor în mod activ – TQE (Segal, 1997)	2,63 (0,92)	2,07 (0,98)	2,29	0,05
Empatia – TQE (Segal, 1997)	2,23 (0,62)	1,50 (0,82)	3,89	0,001
IE – TQE (Segal, 1997)	8,87 (1,92)	6,43 (1,96)	4,85	0,001
IE – EIS (Schutte şi colab., 1998)	129,60 (11,78)	122,47 (10,27)	2,49	0,05

Coeficientul emoţional al studenţilor măsurat prin toate cele patru teste s-a îmbunătăţit semnificativ în urma intervenţiei experienţiale de grup, afirmaţie care se bazează pe rezultatele statistice obţinute şi prezentate în tabelul 8.3.

Nivelul de dezvoltare a inteligenţei emoţionale măsurat prin bateria de teste pentru aflarea profilului inteligenţei emoţionale – BTPIE (Wood, Tolley, 2003) la grupul experimental are o valoare de 66,93 comparativ cu 60,06 pentru grupul de control ($t_{(58)} = 6,56$, $p = 0,001$) – figura 8.1.

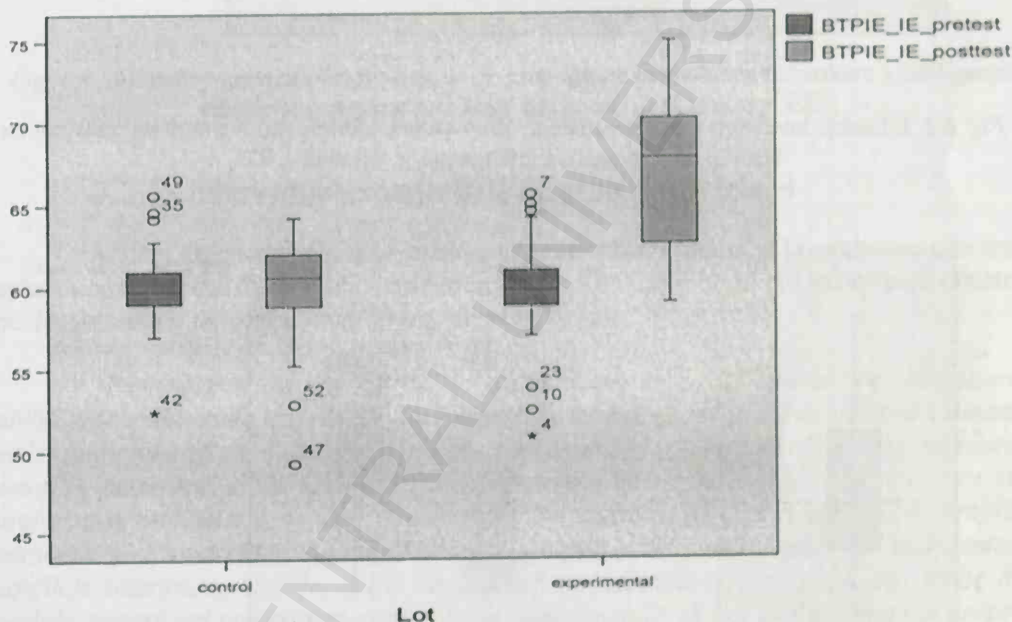


Fig. 8.1. Influenţa intervenţiei experienţiale de grup asupra nivelului de dezvoltare a inteligenţei emoţionale măsurat prin bateria de teste pentru aflarea profilului inteligenţei emoţionale – BTPIE

Coeficientul emoţional obţinut de subiecţii din lotul experimental la testul pentru evaluarea inteligenţei emoţionale – TIE (Goleman, 1995, adaptat de Roco, 2001) are o valoare de 109,50 comparativ cu 86,33 pentru grupul de control ($t_{(58)} = 3,91$, $p = 0,001$) – figura 8.2.

Coeficientul emoţional evaluat cu testul pentru măsurarea coeficientului emoţional prin intermediul comportamentului – TQE (Segal, 1997) la grupul experimental are o valoare de 8,87 comparativ cu 6,43 pentru grupul de control ($t_{(58)} = 4,85$, $p = 0,001$) – figura 8.3.

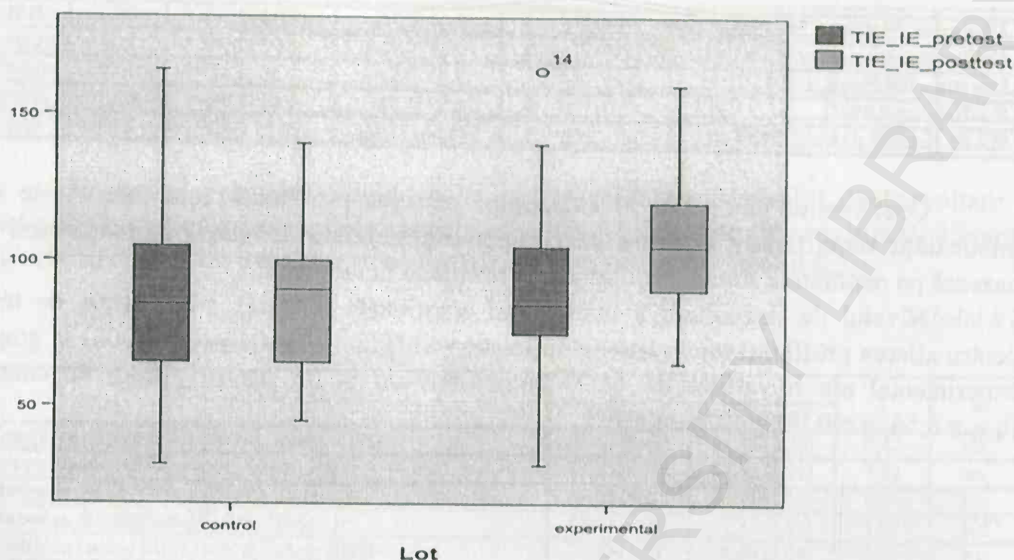


Fig. 8.2. Influenţa intervenţiei experienţiale de grup asupra coeficientului emoţional măsurat cu testul pentru evaluarea inteligenţei emoţionale – TIE

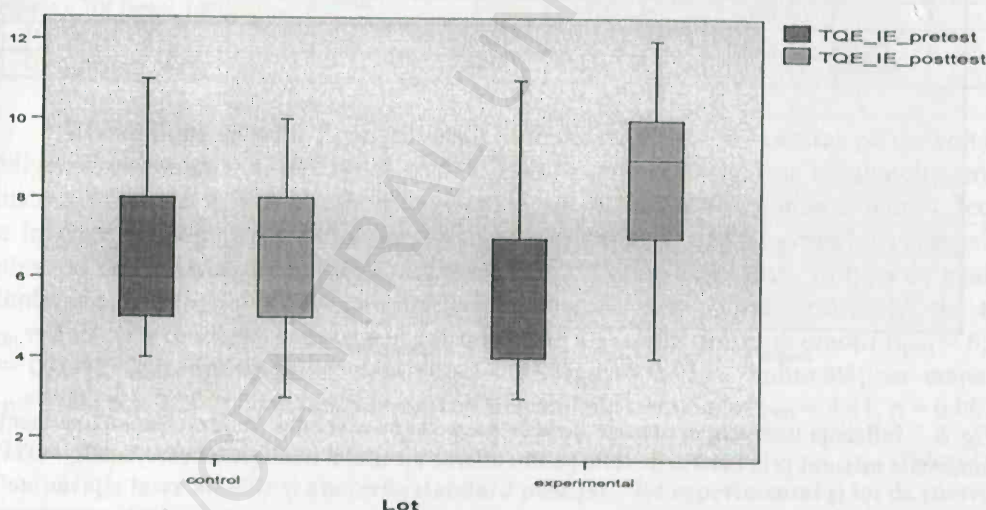


Fig. 8.3. Influenţa intervenţiei experienţiale de grup asupra coeficientului emoţional evaluat cu testul pentru măsurarea coeficientului emoţional prin intermediul comportamentului – TQE

Nivelul de dezvoltare a inteligenţei emoţionale obţinut la scala inteligenţei emoţionale – EIS (Schutte şi colab., 1998) de studenţii din lotul experimental are o valoare de 129,60 comparativ cu 122,47 pentru grupul de control ($t_{(58)} = 2,49$, $p = 0,05$) – figura 8.4.

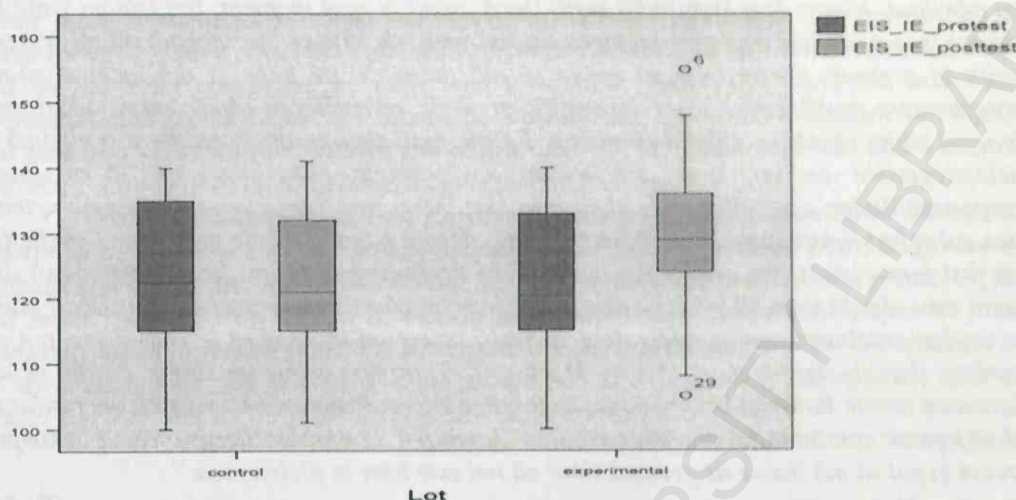


Fig. 8.4. Influenţa intervenţiei experienţiale de grup asupra nivelului de dezvoltare a inteligenţei emoţionale măsurat prin scala inteligenţei emoţionale – EIS

8.5.2. Intervenţia experienţială de grup şi efectele ei

Alături de datele statistice prezentate anterior am recurs şi la evaluarea efectelor apărute ca urmare a participării studenţilor de la psihologie la grupul experienţial centrat pe dezvoltarea inteligenţei emoţionale, de către aceştia.

„Participarea la întâlnirile grupului experienţialist centrat pe dezvoltarea abilităţilor emoţionale mi-a adus doar beneficii, a avut efecte pozitive asupra existenţei mele, m-a ajutat să găsesc drumul spre propriul echilibru interior. Am învăţat să-mi exprim emoţiile puternice, să deblochez şi să gestionez o serie de energii negative care îmi prejudiciau sentimentul de autoacceptare, ce îmi creau dificultăţi în înţelegerea propriei persoane şi uneori chiar în adaptarea la cerinţele socio-profesionale. Am conştientizat conflicte interioare, blocaje, astfel că reuşesc cu mai multă uşurinţă să evit multe din vechile pattern-uri comportamentale. Acum sunt capabilă să îmi evaluez viaţa şi propria persoană dintr-un nou punct de vedere, să dau o nouă semnificaţie evenimentelor din viaţa mea, dar şi să privesc viitorul dintr-un punct de vedere mai optimist, mai raţional, mai calm. De asemenea, mi-am exersat deprinderea de a-mi propune obiective, de a le îndeplini într-un anumit interval de timp şi consider aceste întâlniri de grup o bună oportunitate de a mă perfecţiona şi de a mă îmbogăţii profesional."

(Sarah)

„Grupurile de dezvoltare personală m-au ajutat foarte mult să cresc, să găsesc răspuns întrebărilor care până nu de mult mă chinuiau. La început, nu am fost foarte sigură că o să pot să vorbesc despre problemele mele, de fapt, pe multe dintre aceste probleme nu le recunoşteam şi atunci consideram că nu am ce să spun. Minunea pentru mine s-a produs încă de la prima întâlnire, când în urma travaliului de doliu, mi-am luat,

cu adevărat, rămas bun de la tatăl meu. Dacă, până în acel moment, îmi trăiam viața la timpul trecut, având ca reper moartea tatălui meu, de atunci am început să-mi trăiesc viața în prezent. Am început să vreau să mă descopăr pe mine și am început să-mi conștientizez problemele, să le resemnific și să le restructurez. Apoi, încet, încet, am început să-mi rezolv conflictul cu mama. Foarte mult timp m-am considerat o victimă a neînțelegerilor cu ea, însă am învățat să comunic ceea ce simt, să-mi asum responsabilitatea acțiunilor mele și să negociez. Mi-a fost foarte greu să face eu primul pas, mi-a fost foarte greu să vorbesc cu mama despre nemulțumirile mele, dar beneficiile au fost foarte mari. De atunci fac acest lucru de fiecare dată, cu fiecare persoană din jurul meu. Am încetat să mă lamentez și am început să-mi rezolv problemele. Dacă până acum îmi exprimam sentimentele doar în scris, acum am început să le verbalizez, pot să vorbesc deschis despre ceea ce simt. Dacă ar fi să exprim printr-un singur cuvânt ce au însemnat aceste întâlniri pentru mine, ar fi – Renaștere. Pentru că eu simt că am renăscut și că renasc continuu din propriile resurse. Acum pot să vorbesc despre trecut la timpul trecut și pot să mă bucur de prezent. Simt că îmi este bine în pielea mea."

(Rada)

„Am realizat că sunt dependentă față de soțul meu, căruia mă adresez cu apelativul «tată». Acest fapt se datorează relației cu tatăl meu care nu mi-a acordat suficientă afecțiune, sau, mai bine zis, nu mi-a arătat atâta afecțiune cât aveam eu nevoie, eu fiind cea mai mare dintre surori. Detronarea mea a fost foarte rapidă: sora imediat următoare a apărut în familie la diferență de 2 ani. Eu m-am responsabilizat de timpuriu în creșterea surorii mele pe care o răsfățam. Tatăl meu a avut un imens impact asupra mea în sensul că, având-ul ca model, am ajuns să fiu la fel de exigentă și de critică atât cu mine, cât și cu cei din jurul meu: fetele mele, soțul meu, elevii mei. Doresc performanțe de la toți. Același model al tatălui l-am urmărit și în ceea ce privește aspectul fizic în alegerea soțului. În ceea ce privește temperamentul, am preferat să rup lanțul transgenerațional și am ales să mă căsătoresc cu un bărbat calm, echilibrat, foarte grijuliu și tolerant, în contrast cu tatăl meu. O altă descoperire a fost nevoia mea de a controla excesiv tot ce se întâmpla cu mine și familia mea. Toate aceste descoperiri m-au determinat să-mi explic multe din spaimele mele, din gândurile, sentimentele și comportamentele mele, să le atenuez, să le modific, să fiu mai relaxată în relația cu mine și ceilalți membrii ai familiei, să fiu mai mulțumită de viața mea și incomparabil mai încrezătoare în potențialul meu de adaptare la situații de viață solicitante."

(Thea)

„Primul lucru pe care mi l-am propus a fost să pot să vorbesc în public... nu prea mi-a ieșit la început. După câteva întâlniri am descoperit că pot să mă exprim mai mult prin colegii de grup. Mă regăseam puțin câte puțin în fiecare și parcă feed-back-urile lor erau pentru mine, iar când oferеam un feed-back era ca și cum mi-aș fi oferit mie unul. Cu timpul însă am învățat că nu contează cum spui și ce spui. La început, îmi alegeam cuvintele, iar colegii mi-au confirmat lucrul acesta. A durat ceva până când am început să vorbesc mai liber și mai destins. Îmi era greu să pun în cuvinte ceea ce simțeam deoarece am trăit într-un mediu controlat, poate prea controlat și din cauza aceasta a trebuit tot timpul să am grijă la ceea ce vorbesc. Acum realizez că pentru mine nu are

prea mare importanță și că nu mă reprezintă această dificultate. De asemenea, am descoperit că pentru a nu mai fi stresat de familie e necesar să îmi asum responsabilități, că nu pot evita conflictele cu tatăl meu o veșnicie, pentru că asta îmi anihilează personalitatea și că nu e necesar să evit ci, mai degrabă, să înfrunt realitatea. Am înțeles că pentru a vorbi cu familia mea am nevoie doar să îmi asum repercusiunile: nu mai vorbim o săptămână. Până la urmă nu este un capăt de lume.

Ultimele întâlniri au fost un maraton în care mi-am dat seama că nu am nici un motiv să nu fiu ceea ce sunt. Mi-am propus să îmi exprim personalitatea indiferent de costuri și a funcționat. Am promis că îmi fac card și am reușit imediat. Am promis că am să încerc să nu îi mai las pe ai mei să mă controleze și iarăși am reușit. La final, surpriză, spontan mi-am exprimat sentimentele și mi-a prins foarte bine. Nu credeam că a vorbi despre lucruri înseamnă chiar primul pas în a le realiza. Mă rog, am aflat că exact așa este. Am vorbit și am un rezultat: încep să rezolv lucrurile."

(Anton)

„Am reușit să privesc mai obiectiv, din mai multe perspective, problemele din viața mea și să descopăr soluționarea dificultăților. Acum sunt conștientă de ceea ce simt și sunt capabilă să caut în spatele emoțiilor și sentimentelor, cauza dificultăților. Realizez mai multe conexiuni între comportamentele mele actuale și cele trecute, precum și cauza care a determinat schimbarea. Am învățat cu greu să-mi accept părțile de umbră pe care le respingeam la ceilalți tocmai pentru că erau ale mele. Realizez că fără acțiune, conștientizarea nu are efectele dorite. Aici știu că mai am de lucrat, deoarece, deși îmi dau seama că este esențial să fac anumite schimbări pentru a ajunge la un echilibru, îmi este foarte greu să le fac. Aceste întâlniri au constituit pentru mine o experiență deosebit de interesantă, pentru că mi-am descoperit propriile resurse."

(Ada)

„Simt că pot mai mult, știu de asemenea că mai am de lucrat cu mine, important este doar să îmi dau voie. Am învățat că eu îmi construiesc fericirea și nu alții și că fericirea mea nu depinde de ceea ce vor alții ci de ceea ce vreau, simt și îmi doresc eu. I-am lăsat prea mult pe ceilalți să facă lucruri pentru mine, să trăiască pentru mine, am pierdut multe și sunt conștientă de asta. Acum simt că e dreptul meu să aleg să cresc singură, să mă dezvolt singură fără să mai fiu dependentă de alții, și știu că sunt capabilă să fac lucruri fără a fi dependentă de alții. Să fac lucruri de mine pentru mine. Sunt conștientă că e un drum lung, că am să supăr multă lume, (de altfel e problema lor ☺) dar ceea ce simt dimineața când mă trezesc e minunat. Simt că mă eliberez treptat, mă simt mai liberă, mai capabilă, mai dornică. Cel mai minunat lucru pe care îl pot face acum este de a trăi pentru mine, de a trăi fiecare emoție pe care o am și de a fi fericită. A fost o experiență extraordinară și vă mulțumesc pentru asta ☺."

(Cora)

„Am conștientizat că nu foloseam decât câteva substantive pentru emoții, chiar dacă le trăiam cu nuanțe îmi era foarte greu să le definesc nuanțat. Cel mai mare câștig al meu a fost că am învățat și acum chiar aplic schimbarea perspectivei asupra lucrurilor deoarece am înțeles că nu există un singur punct de vedere corect sau adevărat ci un

«puzzle» format din mai multe opinii. Cred că am devenit mai flexibilă, mai tolerantă cu mine și ceilalți, am început să am mai multă răbdare cu mine și ceilalți. M-a impresionat foarte tare și ulterior a produs modificări în comportamentul meu, de data asta ca părinte, să descopăr practic și nu teoretic, ce importanță au părinții în viață copiilor lor, în scenariul lor de viață. Am făcut saltul de la informația teoretică la a crede cu adevărat și a încerca să am grijă permanent de acest lucru în comportamentul meu."

(Sonia)

„Am învățat să ascult, să particip fără să mă implic în viața altora și, cel mai important, am învățat să mă ascult pe mine. Acum știu ce vreau de la mine și sunt dispusă să fac multe ca să îndeplinesc acest lucru. Încă sunt perfecționistă și încă mai am dorința de a ajuta exagerată, la astea mai trebuie să lucrez, dar în rest am făcut pace cu trecutul, cu mama, cu tata, cu mine, ceea ce e cel mai important. La prima întâlnire am încercat să controlez ceea ce spun și simt în public, dar după ce au trecut cele două ședințe de foc pentru mine, am fost mai relaxată. Acum pot accepta cine sunt și nu mă îmi mai este teamă că îmi voi pierde părinți deoarece îmi voi păstra identitatea. Am descoperit că pot orice îmi propun, că fiecare om are în el ceva bun, că este important să-l accept și respect pentru ceea ce este nu pentru ceea ce aș vrea eu să fie. Mai important este că am învățat cât de important e să ai acces la o astfel de experiență și cât de mult te ajută în viață. Acum înțeleg că dacă un om îmi spune lucruri urâte din nimic este pentru că asta simte el în ziua respectivă, nu pentru că ar avea vreo legătură cu mine. Am mai multă încredere în mine, mai multă fericire dar mai presus de toate libertate: libertatea de a fi ceea ce vreau fără să îmi fie frică. Știu că nimic din ce o să vină nu o să îmi o poată fura acest lucru: adică pe mine însămi așa cum sunt, nu cum aș vrea să fiu sau cum ar vrea ceilalți să fiu, că nu trăiesc doar pentru a-i mulțumi pe restul ci pentru mine.

În viitor îmi doresc să fiu eu, să mă redescopăr pe mine în fiecare secundă așa cum sunt, cum tot timpul acesta am vrut să fiu dar nu mi-am permis. Să trăiesc momentele vieții și să le spun apropiaților cât sunt de importanți pentru mine. Mulțumesc."

(Grațiela)

„De-a lungul întâlnirilor de grup am început să descopăr valoarea cugetării socratice. Analizele la care am participat și tehnicile diverse m-au ajutat să conștientizez diverse conflicte și tensiuni îngropate adânc în mine, mi-au eliberat energii pe care nu mi le bănuiam. De fapt, am descoperit că, deși eu credeam că știu să înot, abia acum învățam mișcările corecte. Dar mai întâi era nevoie să le uit pe cele vechi sau să le corectez? Am descoperit că toate poverile, sub forma introiecțiilor, proiecțiilor, transferurilor, îmi îngreunau înaintarea, dezvoltarea. Oare are importanță că spuneam «însumi» în loc de «însămi»? Clarificarea sex-rolulului meu în familie a avut vreo urmare? Dar integrarea feminității mele? Toate sunt întrebări retorice. Acum știu să ascult oamenii și mai ales nu-i mai judec. Empatia cu care am fost dăruită și care m-a ajutat întotdeauna să mă apropii de oameni nu mă mai împiedică să spun NU atunci când simt pericolul de-a deveni «salvator». Acum descopăr, în sfârșit, beneficiile de-a fi soție și mamă fără a uita că sunt și femeie. Cel mai mare câștig apărut în urma resemnificării și restructurării mele ca personalitate, survine în relația cu fiica mea și este surprins uimitor de bine în versurile lui Kahlil Gibran:

«Copiii voştri nu sunt copiii voştri. / Ei sunt fiii şi fiicele dorului Vieţii de ea însăşi îndrăgostită. / Ei vin prin voi, dar nu din voi, / Şi, deşi sunt cu voi, ei nu sunt ai voştri. / Puteţi să le daţi dragostea, nu însă şi gândurile voastre, / Fiindcă ei au gândurile lor./ Le puteţi găzdui trupul, dar nu şi sufletul, / Fiindcă sufletele lor locuiesc în casa zilei de mâine, pe care voi nu o puteţi vizita nici chiar în vis. / Puteţi năzui să fiţi ca ei, dar nu căutaţi să-i faceţi asemenea vouă, / Pentru că viaţa nu merge înapoi, nici zăboveşte în ziua de ieri.»"

(Daria)

8.5.3. Inteligenţa emoţională şi optimizarea comportamentului didactic

În vederea verificării ipotezei privind nivelul de dezvoltare a inteligenţei emoţionale care influenţează pozitiv reuşita în activitatea didactică a studenţilor de la psihologie s-a recurs la un experiment psihopedagogic experienţial de predare a psihologiei în liceu. Acesta a cuprins:

- montarea a 3–5 lecţii de psihologie în manieră experienţialistă;
- susţinerea de către studenţi a acestor ore de psihologie;
- evaluarea studenţilor în cadrul activităţilor de predare de către elevi şi profesorul de psihologie, precum şi de către colegi.

Pornind de la cele şapte deprinderi ale profesorilor inteligenţi / fascinanţi descrise de A. Cury (2005) s-a realizat o fişă de observaţie a comportamentului ce a fost folosită în evaluarea studenţilor în cadrul activităţilor de predare a psihologiei (tabel 8.4.).

Tabelul 8.4.

Fişa de observaţie a comportamentului

Nr. crt.	Criterii	Scală de apreciere				
		F. slab 1	Slab 2	Mediu 3	Bine 4	F. bine 5
1.	Prezintă informaţia în contextul experienţei de viaţă a elevilor					
2.	Incurajează iniţiativele tuturor elevilor					
3.	Invită elevii să răspundă, chiar şi pe cei mai retraşi şi anxioşi					
4.	Incurajează afirmaţiile proprii şi nu repetarea mecanică a informaţiilor					
5.	Provoacă elevii să devină creatori de idei					
6.	Stimulează elevii să se confrunte cu ei înşişi					
7.	Provoacă elevii să desprindă o lecţie de viaţă din fiecare experienţă neplăcută					
8.	Identifică emoţiile proprii şi ale celorlalţi					
9.	Incurajează exprimarea emoţiilor pozitive sau negative					
10	Comunică eficient cu elevii					
11.	Provoacă elevii să lucreze în grup					
12.	Este creativ/ă					
13.	Dă dovadă de spontaneitate					
14.	Se adaptează cu uşurinţă diverselor situaţii					
15.	Colaborează eficient cu proprii colegi					

8.5.3.1. Activităţi realizate

Oferim spre exemplificare o parte din exerciţiile utilizate însoţite de obiectivele vizate, de studenţii din lotul experimental, în predarea psihologiei elevilor de liceu.

„EU ŞI CEILALŢI"

Obiective

În urma acestei activităţi elevii vor fi capabili:

- să sesizeze notele personale caracteristice;
- să se definească pe sine în raport cu ceilalţi;
- să descopere imaginea pe care o au colegii despre ei.

Resurse

- coli de hârtie şi creioane.

Etape ale activităţii

a. elevii sunt solicitaţi să deseneze o faţă umană mare;
b. pe frunte vor nota – care cred ei că este părerea celorlalţi despre propria persoană;
c. în dreptul ochiului stâng vor scrie – cum se văd pe sine;
d. în dreptul ochiului drept vor prezenta – cum îi văd ceilalţi;
e. în dreptul gurii vor descrie – ce le place să spună despre sine;
f. în dreptul urechii stângii vor nota – ce aud că se spune despre ei;
g. în dreptul urechii drepte vor scrie – ce le-ar plăcea să audă spunându-se despre ei;
h. se formează grupe de 4-5 elevi în care se prezintă desenele şi se oferă feed-back-uri.

„FLOAREA DORINŢELOR"

Obiective

La sfârşitul acestei activităţi elevii vor fi capabili:

- să-şi optimizeze deprinderile de relaţionare interpersonală;
- să adopte atitudini pozitive faţă de ceilalţi: încredere, acceptare şi deschidere;
- să manifeste toleranţă şi spirit de echipă.

Resurse

- coli de hârtie A_3, lipici, creioane colorate,
- petale de floare realizate din hârtie,
- cerculeţe din hârtie pentru mijlocul de floare.

Etape ale activităţii

a. i se oferă fiecărui elev câte două petale şi i se cere să scrie pe ele câte o dorinţă;
b. se formează grupuri de câte 4-6 participanţi care primesc câte o coală A_3, lipici şi câte un mijloc de floare;
c. fiecare elev prezintă cele două dorinţe şi lipeşte pe coala A_3 petalele, lângă cele ale colegilor. Astfel, se formează floarea grupului. În mijlocul ei, pe cerculeţ, se notează o singură dorinţă – a întregului grup.

d. se prezintă în grupul reunit fiecare floare cu petalele şi mijlocul ei;
f. la final, se discută despre cât de uşor sau de greu le-a fost când au stabilit dorinţa întregului grup şi cum au reuşit.

„MODALITATEA MEA DE AFIRMARE"

Obiective

În urma acestei activităţi elevii vor fi capabili:
- să identifice propria modalitate de comunicare;
- să aplice deprinderile asertive în comunicare.

Resurse
- sală spaţioasă.

Etape ale activităţii

a. se formează grupe de 4–5 elevi din care unul este observator ce va nota comportamentele celorlalţi;
b. se porneşte de la dramatizarea următoarei situaţii:

Este vară şi tocmai aţi sosit în tabără pe litoral. E ora şase seara şi discutaţi cu toţii despre modalitatea în care vreţi să petreceţi seara. Este important ca toţi să faceţi acelaşi lucru şi să vă decideţi în aproximativ zece minute, iar pentru asta veţi adopta atitudinea „buldozer".

- persoana cu o astfel de atitudine este întotdeauna în dezacord cu ceilalţi, neîncrezătoare în alţii, îi învinovăţeşte pe ceilalţi, stresantă, dominatoare, autoritară, autocratică, pentru care sunt importante doar propriile nevi, vulnerabilă dar nu recunoaşte, îşi construieşte securitatea pe seama supunerii celorlalţi;
- replici caracteristice: Contează doar nevoile mele. Ale tale nu au nici o valoare. Dacă există un loc, acela mi se cuvine. Am întotdeauna dreptate, tu te înşeli. Vreau! Fă-mi plăcere. Ai încredere în ceea ce spun!

c. apoi, se pune în scenă situaţia prezentată în continuare:

Veţi discuta despre alegerea meniul pentru cină adoptând atitudinea „papă-lapte".

- persoana cu o astfel de atitudine este mereu de acord cu ceilalţi, se autoculpabilizează, se judecă, se supune celor din jur, este dominată, adoptă rolul de salvator, este mereu supusă stresului, pentru ea este foarte importantă plăcerea altora, chiar dacă contravine propriilor nevoi sau sentimente;
- replici caracteristice: Nevoile tale sunt mai importante, au prioritate faţă de ale mele. Dacă există un loc, acela ţi se cuvine. Mă înşel, ai dreptate. După dumneavoastră.

d. se încheie cu jocul de rol privind situaţia următoare:

Veţi decide care va fi programul pentru cele zece zile pe care urmează să le petreceţi în tabără adoptând atitudinea „autentic".

- persoana cu o astfel de atitudine îşi afirmă propria opinie dar o ascultă şi pe a celuilalt, caută să ajungă la o soluţie, este puternică, temperată,

democratică şi cooperantă, nu elimină pe nimeni, evită să-i judece şi sa-i învinovăţească pe ceilalţi;
  - replici caracteristice: Ţin cont de nevoile tuturor. Există un loc pentru fiecare.

e. elevii sunt provocaţi să răspundă la întrebările de mai jos:
  - Cum v-aţi simţit jucând diversele roluri?
  - În ce rol v-aţi simţit mai confortabil?
  - Ce v-a ajutat să obţineţi ceea ce doriţi?
  - Ce v-a creat dificultăţi în a obţine de la grup ceea ce vă doriţi?
  - Ce v-a plăcut în acest exerciţiu? Ce v-a displăcut?

f. la final, se discută despre modalitatea fiecăruia de a comunica propriile nevoi dar şi despre avantajele şi dezavantajele pasivităţii, agresivităţii şi asertivităţii.

„GHICITUL ÎN PALMĂ"

Obiective

În urma acestei activităţi elevii vor fi capabili:
- să identifice propria capacitate empatică;
- să sesizeze notele personale caracteristice;
- să înţeleagă că specificul uman îl reprezintă îmbinarea corespunzătoare a calităţilor şi defectelor;
- să descopere imaginea pe care o au colegii despre ei.

Resurse
- coli de hârtie şi creioane.

Etape ale activităţii

a. se scrie pe câte un bileţel numele fiecărui elev, apoi vor fi extrase dintr-o cutie evitându-se propriul nume;

b. se solicită participanţilor să aşeze mâna stângă pe coala de hârtie şi să-i traseze conturul;

c. în interiorul fiecărui deget, aceştia vor scrie câte o stare afectivă caracteristică persoanei a cărui nume l-au extras;

d. foile nu se semnează şi sunt adunate;

e. cadrul didactic citeşte pe rând cele cinci emoţii urmând ca participanţii să intuiască despre cine este vorba;

f. se continuă până ce sunt citite toate palmele şi sunt identificaţi toţi participanţii;

g. apoi, elevii sunt provocaţi să răspundă la următoarele întrebări:
  - Ce v-a ajutat să identificaţi emoţia colegului şi apoi să o exprimaţi?
  - Ce v-a creat dificultăţi în identificarea emoţiei colegului şi/sau în exprimarea ei?
  - Ce v-a plăcut în acest exerciţiu? Ce v-a displăcut?
  - Cum v-aţi simţit când aţi completat palma pentru colegul dvs.?

- Dar când se prezenta palma realizată de un coleg privind propriile emoţii?
- Cum a fost când ceilalţi participanţi vă identificau corect sau nu?

„MESAJE CĂTRE CELĂLALT”

Obiective

La sfârşitul acestei activităţi elevii vor fi capabili:

- să identifice corect propriile emoţii / nevoi şi pe ale celorlalţi;
- să exprime verbal o emoţie / nevoie;
- să îşi dezvolte capacitatea empatică.

Resurse

- poster cu propoziţii incomplete.

Etape ale activităţii

a. elevii sunt solicitaţi să completeze şi să transmită verbal fiecare propoziţie la cel puţin cinci persoane diferite:

- Eu acum am nevoie de ....
- Eu acum am nevoie de .... iar asta mă face să ....
- Eu cred că tu ai nevoie de ....
- Eu cred că tu ai nevoie de .... iar asta mă face să ....
- Eu vreau de la tine / vreau ca tu să ....
- Eu nu vreau ca tu ....

„CARNAVALUL INTELIGENŢELOR”

Obiective

La sfârşitul acestei activităţi elevii vor fi capabili:

- să descrie fiecare tip de inteligenţă (Gardner);
- să compare diverse tipuri de inteligenţă;
- să analizeze implicaţiile educaţionale ale stimulării diferitelor tipuri de inteligenţă.

Resurse

- diverse materiale colorate, hârtie creponată de diverse culori, post-it-uri, lipici, foarfecă, nasturi, sâmburi, seminţe, scoici, pietre, frunze, monede, agrafe de birou, plastilină.

Etape ale activităţii

a. se formează grupe de 4–5 elevi;

b. se scrie pe bileţele câte un tip de inteligenţă, apoi fiecare grupă va extrage dintr-o cutie un bileţel, astfel încât colegii să nu vadă ce este scris;

c. fiecare grupă vor confecţiona câte o mască corespunzătoare tipului de inteligenţă extras (spaţială, lingvistică, logico-matematică, corporal-kinestezică, muzicală, interpersonală şi intrapersonală);

d. apoi, se va organiza un carnaval al inteligențelor în care va participa câte un reprezentant al fiecărei grupe ce va prezenta masca echipei;
e. celelalte grupe vor încerca să denumească masca și mai ales tipul de inteligență reprezentată;
f. se va analiza fiecare tip de inteligență privind descrierea, implicații educaționale și practice dar și originalitatea abordării.

„DILEMA LUI CARL”

Obiective
La sfârșitul acestei activități elevii vor fi capabili:
- să descrie etapele dezvoltării morale (Kohlberg);
- să identifice corect stadiile dezvoltării psihomorale.

Resurse
- sală spațioasă.

Etape ale activității
a. sunt solicitați 2–3 voluntari care vor pune în scenă una dintre dilemele morale ale lui Kohlberg, respectiv Dilema lui Carl:

„O femeie suferea de un tip special de cancer și era pe moarte. Exista un medicament despre care doctorii credeau că avea puterea să o salveze. Era o formă de radium pe care un farmacist din același oraș îl descoperise recent. Prețul de fabricare al medicamentului era mare iar farmacistul cerea oamenilor aflați la nevoie, de 10 ori mai mult. Soțul bolnavei, Carl a mers la toți pe care îi cunoștea pentru a împrumuta bani, dar cu toate acestea el nu a putut aduna decât aproape jumătate din cât cerea farmacistul. Carl a spus farmacistului că soția lui este pe moarte și l-a rugat să-i vândă mai ieftin sau să-i dea pe datorie. Însă acesta i-a replicat: «Nu, nici gând. Am descoperit medicamentul și am de gând să fac bani buni cu el!» Așadar, singurul mod în care Carl putea intra în posesia medicamentului ar fi să intre prin efracție în farmacia respectivului și nu știa ce să facă.”

b. ceilalți elevi sunt invitați să fie atenți la ce se întâmplă cu ei, ce simt, ce gânduri le trec prin minte când privesc sceneta;
c. apoi, se formează grupe din 4-5 elevi și se discută argumentele pro și/sau contra intrării prin efracție și obținerii medicamentului;
d. fiecare grupă prezintă printr-un joc de rol o posibilă rezolvare a acestei dileme urmată de argumente;
f. se va încadra răspunsul fiecărei grupe în câte un stadiul al dezvoltării psihomorale.

„TRIFOIUL REUȘITEI”

Obiective
La sfârșitul acestei activități elevii vor fi capabili:
- să își aprecieze obiectiv resursele personale (calitățile și defectele);
- să își asume responsabilitatea propriei reușite;

Resurse
- coli de hârtie, creioane.

Etape ale activității
- **a.** se pornește de la ideea că trifoiul cu patru foi aduce noroc;
- **b.** se desfășoară individual și apoi pe grupe formate din 4–5 elevi;
- **c.** se solicită acestora să deseneze conturul unui trifoi cu patru petale;
- **d.** în prima petală vor scrie 2–3 calități proprii care îi ajută să reușească în viață;
- **e.** în a doua petală vor nota 2–3 defecte pe care le au și care pot deveni piedici în propria reușită;
- **f.** în a treia petală vor scrie 1–2 caracteristici proprii pe care ar dori să le schimbe;
- **g.** în a patra petală vor completa colegii din grupă cu câte 1–2 comportamente observate la posesorul trifoiului și care-l pot ajuta pe acesta să-și atingă scopurile propuse;
- **h.** în final, fiecare elev citește propriul trifoi și notează sub el prima ideea care îi vine în minte (cuvânt, sugestie, proverb, etc.).

„GÂNDURI DE RĂMAS BUN"

Obiective
La sfârșitul acestei activități elevii vor fi capabili:
- să identifice propriile emoții;
- să exprime verbal și / sau nonverbal o emoție;
- să manifeste spirit de echipă.

Resurse
- CD-player, piese muzicale, coli de hârtie și creioane.

Etape ale activității
- **a.** se pregătesc 4 piese muzicale (diverse genuri) care să provoace participanții la reflecție și 4 coli de hârtie numerotate;
- **b.** elevii sunt invitați să se plimbe prin cameră, să asculte muzica și să reflecteze la activitatea desfășurată;
- **c.** după 3–4 minute se oprește muzica și sunt solicitați elevii să noteze pe o foaie primul cuvânt care îi vine în minte;
- **d.** se repetă punctul b. și c. până când fiecare participant a notat pe toate cele 4 coli;
- **e.** se formează 4 grupe folosind obiectele personale ale elevilor;
- **f.** fiecare grupă primește o coală pe care sunt scrise gândurile celorlalți și au sarcina să creeze un feed-back al activității sub forma unei povești, poezii sau piese de teatru, a unui dialog, folosind toate cuvintele notate și apoi să-l prezinte.

Variantă: se solicită fiecărei grupe să aleagă o emoție comună tuturor pe care să o exprime nonverbal formând din propriile trupuri o statuie sau modelând o marionetă.

„CANDELA APRECIERILOR"

Obiective

La sfârşitul activităţii elevii vor fi capabili:

- să descopere imaginea pe care o au colegii despre ei;
- să ofere feed-back-uri pozitive celorlalţi.

Resurse

- o candelă sau o lumânare,
- o cutie cu chibrituri.

Etape ale activităţii

a. elevii formează un cerc;

b. cadrul didactic ţine în mână lumânarea sau candela aprinsă şi împărtăşeşte grupului ce anume apreciază la un anumit elev, fără să specifice despre cine este vorba apoi, oferă lumânarea persoanei pe care tocmai a apreciat-o;

c. acea persoană, la rândul ei, îşi împărtăşeşte aprecierea faţă de altcineva din grup, fără să specifice numele colegului după care înmânează lumânarea celui apreciat;

d. se continuă până ce fiecare eleva primit şi oferit de cel puţin două ori.

Important: Cadrul didactic va fi atent să aprecieze el persoanele care riscă să rămână neapreciate.

8.5.3.2. Rezultate

Evaluarea activităţii de predare a psihologiei a indicat o diferenţă semnificativă statistic între studenţii din lotul experimental faţă de cei din lotul martor, aşa cum reiese din tabelul 8.5.

Tabelul 8.5.

Comparaţie între mediile şi abaterile standard privind lotul experimental şi lotul de control

Criterii	MEDIA (σ)		t	p
	Lot experimental	Lot de control		
1. Prezintă informaţia în contextul experienţei de viaţă a elevilor	3,74 (0,38)	3,33 (0,31)	4,48	0,001
2. Încurajează iniţiativele tuturor elevilor	3,93 (0,47)	3,64 (0,35)	2,62	0,05
3. Invită elevii să răspundă, chiar şi pe cei mai retraşi şi anxioşi	3,95 (0,43)	2,85 (0,35)	10,69	0,001
4. Încurajează afirmaţiile proprii şi nu repetarea mecanică a informaţiilor	4,14 (0,35)	3,21 (0,29)	10,93	0,001
5. Provoacă elevii să devină creatori de idei	3,76 (0,29)	3,49 (0,31)	3,49	0,001
6. Stimulează elevii să se confrunte cu ei înşişi	3,99 (0,35)	3,02 (0,27)	11,80	0,001
7. Provoacă elevii să desprindă o lecţie de viaţă din fiecare experienţă neplăcută	4,02 (0,33)	3,50 (0,30)	6,18	0,001
8. Identifică emoţiile proprii şi ale celorlalţi	3,97 (0,45)	2,64 (0,31)	13,20	0,001
9. Încurajează exprimarea emoţiilor pozitive sau negative	3,93 (0,35)	3,12 (0,29)	9,65	0,001
10. Comunică eficient cu elevii	3,78 (0,31)	3,13 (0,30)	8,21	0,001
11. Provoacă elevii să lucreze în grup	3,88 (0,39)	3,02 (0,27)	9,74	0,001
12. Este creativ/ă	4,10 (0,36)	2,68 (0,33)	15,64	0,001
13. Dă dovadă de spontaneitate	3,95 (0,25)	2,92 (0,28)	14,86	0,001
14. Se adaptează cu uşurinţă diverselor situaţii	4,14 (0,35)	3,01 (0,29)	13,33	0,001
15. Colaborează eficient cu proprii colegi	3,83 (0,30)	3,49 (0,31)	4,35	0,001

Nivelul de dezvoltarea a inteligenței emoționale și a componentelor acesteia influențează pozitiv reușita în activitatea didactică a studenților de la psihologie. Membrii grupului experiențial au obținut rezultate superioare, semnificative statistic pentru toate cele 15 criterii cuprinse în fișa de observație. Cele mai mari diferențe privesc:

- creativitatea – la grupul experimental are o valoare de 4,10 comparativ cu 2,68 pentru grupul de control ($t_{(58)} = 15,64$, $p = 0,001$);
- spontaneitatea – la grupul experimental are o valoare de 3,95 comparativ cu 2,92 pentru grupul de control ($t_{(58)} = 14,86$, $p = 0,001$);
- adaptabilitatea – la grupul experimental are o valoare de 4,14 comparativ cu 3,01 pentru grupul de control ($t_{(58)} = 13,33$, $p = 0,001$);
- identificarea propriilor emoții și ale celorlalți – la grupul experimental are o valoare de 3,97 comparativ cu 2,64 pentru grupul de control ($t_{(58)} = 13,20$, $p = 0,001$).

8.6. Discuții

Studenții de la psihologie incluși în lotul experimental și-au îmbunătățit semnificativ statistic nivelul de dezvoltare a inteligenței emoționale evaluat cu toate cele patru probe psihologice: bateria de teste pentru aflarea profilului inteligenței emoționale – BTPIE (Wood, Tolley, 2003), testul pentru evaluarea inteligenței emoționale – TIE (Goleman, 1995, adaptat de Roco, 2001), testul pentru măsurarea coeficientului emoțional prin intermediul comporta-mentului – TQE (Segal, 1997) și scala inteligenței emoționale – EIS (Schutte și colab., 1998).

Rezultatele statistice obținute ne permit să afirmăm că:

• intervenția experiențială de grup determină dezvoltarea conștiinței de sine la studenții din lotul experimental comparativ cu lotul de control;

• studenții din lotul experimental, în urma intervenției experiențiale de grup au o mai mare capacitate de a-și regla emoțiile decât cei din lotul de control;

• nivelul de dezvoltare a motivației este mai ridicat la lotul experimental față de lotul de control ca urmare a intervenției experiențiale de grup;

• intervenția experiențială de grup facilitează dezvoltarea empatiei la studenții din lotul experimental comparativ cu lotul de control;

• nivelul de dezvoltare a abilităților sociale pentru studenții din grupul experimental este mai ridicat în urma intervenției experiențiale de grup;

• nivelul de dezvoltare a inteligenței emoționale și a componentelor acesteia influențează pozitiv reușita în activitatea didactică a studenților de la psihologie.

Metodele și tehnicile experiențiale de grup au permis studenților de la psihologie din lotul experimental să-și dezvolte inteligența emoțională și componentele acesteia (conștiința de sine, empatia, motivația, autoreglarea și abilitățile sociale) într-o atmosferă plăcută, securizantă, propice trăirii unor experiențe noi. Achizițiile au avut loc în timpul

exercițiilor provocative precum și ca urmare a analizelor psihologice aprofundate realizate după desfășurarea acestora.

Studenții care și-au dezvoltat inteligența emoțională în cadrul grupului experiențial au fost percepuți de elevi, profesorii de Psihologie și proprii colegi ca fiind mai creativi, spontani, adaptabili, capabili să identifice și să exprime propriile emoții sau ale celorlalți și să comunice eficient, dispuși să-i provoace pe elevi: să se confrunte cu ei înșiși, gândească și nu doar să repete informația, să gândească înainte de a reacționa, să-și depășească temerile, să lucreze în grup, să desprindă o lecție de viață din experiențele negative, să devină creatori de idei, etc.

CAPITOLUL 9:
Consideraţii finale. Contribuţii şi limite

Teza de doctorat a urmărit validarea unui modul centrat pe dezvoltarea inteligenţei emoţionale a studenţilor de la psihologie prin intermediul grupului experienţial, precum şi implicaţiile sale în optimizarea comportamentului didactic al acestora.

Tema abordată este actuală, complexă şi prezentată într-o manieră structurată care denotă o fundamentare teoretică solidă. Partea teoretică a lucrării sintetizează informaţii ştiinţifice noi şi relevante privind:

- evoluţia istorică a inteligenţei emoţionale, delimitările conceptuale, dezvoltarea diverselor modelele ale acesteia cu propriile contribuţii şi limite;
- metodele de evaluare a inteligenţei emoţionale subliniindu-se modelul şi teoria de la care s-a pornit, diversele studii de validare a acestora, precum şi prezenţa sau absenţa calităţilor psihometrice ale acestora;
- rezultatele studiilor de specialitate care au vizat inteligenţa emoţională şi implicaţiile ei în viaţa cotidiană (performanţa academică, comportamentul deviant, abuziv şi autodistructiv, Life Space, satisfacţia privind propria viaţă, calitatea relaţiilor interpersonale, cariera didactică şi profesională, leadership-ul şi comportamentul organizaţional);
- modalităţile şi strategiile de îmbunătăţire a inteligenţei emoţionale şi de asimilare a cunoştinţelor emoţionale, propuse de diverşi autori.

Noutatea conceptului de inteligenţă emoţională şi existenţa numeroaselor controverse legate de ceea ce măsoară sau prezic diversele metode de evaluare a coeficientului emoţional, mai ales dacă pot ele sau nu să diferenţieze inteligenţa emoţională de alte abilităţi şi caracteristici ale personalităţii, au condus, mai întâi, la identificarea unor date doveditoare privind validitatea probelor psihologice utilizate pentru a evalua nivelul de dezvoltare a inteligenţei emoţionale şi a componentelor acesteia la studenţii de la psihologie.

Un prim studiu a constat în verificarea ipotezei privind existenţa unei corelaţii pozitive între nivelul de dezvoltare a inteligenţei emoţionale (măsurat prin EIS, TIE, TQE) şi componentele inteligenţei emoţionale cuprinse în modelul lui Wood şi Tolley (2003). Analiza şi interpretarea rezultatelor obţinute permit formularea următoarelor concluzii în ceea ce îi priveşte pe studenţii de la psihologie investigaţi:

- scala inteligenţei emoţionale – EIS (Schutte şi colab., 1998) se apropie cel mai mult de componentele modelului inteligenţei emoţionale descris de Wood şi Tolley;

- testul pentru evaluarea inteligenţei emoţionale – TIE (Goleman, 1995, adaptat de Roco, 2001) surprinde aspecte legate de motivaţie şi empatie ca şi componente ale inteligenţei emoţionale propuse de Wood şi Tolley;
- testul pentru măsurarea coeficientului emoţional prin intermediul comportamentului TQE (Segal, 1997) măsoară constructe ale inteligenţei emoţionale care nu se suprapun peste componentele modelului Wood şi Tolley;
- nivelul de dezvoltare a inteligenţei emoţionale măsurat cu testul pentru evaluarea inteligenţei emoţionale – TIE (Goleman, 1995, adaptat de Roco, 2001) corelează cu:
  - cel măsurat prin testul pentru măsurarea coeficientului emoţional prin intermediul comportamentului – TQE (Segal, 1997);
  - cel măsurat prin bateria de teste pentru aflarea profilului inteligenţei emoţionale – BTPIE (Wood, Tolley, 2003).

Ca urmare putem afirma că între cele trei teste utilizate pentru a evalua inteligenţa emoţională a studenţilor de la psihologie (EIS, TIE şi TQE) şi componentele modelului descris de Wood şi Tolley, există aspecte comune, dar luate împreună ele se individualizează pe modelele propuse de autori dovedind că sunt complementare. Modelul inteligenţei emoţionale propus de Wood şi Tolley nu este în totalitate unitar, componenta abilităţi sociale fiind saturată într-un factor de sine stătător. De asemenea, testul pentru măsurarea coeficientului emoţional prin intermediul comportamentului – TQE (Segal, 1997) are o componentă, respectiv acceptarea emoţiilor care reduce din omogenitatea testului.

Al doilea studiu a vizat verificarea ipotezei privind existenţa unei corelaţii pozitive între nivelul de dezvoltare a fiecărei componente a inteligenţei emoţionale din modelul propus de Wood şi Tolley (2003) şi variabilele independente ce măsoară aceste constructe. Rezultatele ne îndreptăţesc să susţinem că inteligenţa emoţională şi componentele sale sunt reflectate şi în alte constructe psihologice definite de diverşi autori. Astfel s-a demonstrat că la studenţii de la psihologie:

- între nivelul de dezvoltare a conştiinţei de sine (componentă a inteligenţei emoţionale) şi perceperea de sine (Clinciu) există o corelaţie pozitivă;
- cu cât autoreglarea (componentă a inteligenţei emoţionale) este mai ridicată, cu atât impulsivitatea (Eysenck, Pearson, Easting şi Allsopp) este mai mică;
- între nivelul de dezvoltare a motivaţiei (componentă a inteligenţei emoţionale) şi motivaţia intrinsecă (construct psihologic – Amabile) există o asociaţie pozitivă;
- cu o bună capacitate empatică (componentă a inteligenţei emoţionale) întâlnim şi un nivel de dezvoltare a empatiei (construct psihologic – Mehrabian-Epstein) ridicat.

Este important de subliniat excepţia în ceea ce priveşte nivelul de dezvoltare a abilităţilor sociale (componentă a inteligenţei emoţionale) şi stima de sine socială (construct psihologic – Lawson, Marshall şi McGrath; Rosenberg) a studenţilor de la psihologie, între care nu există o corelaţie semnificativă statistic.

Merită menţionat faptul că validitatea concurentă pusă în evidenţă în cadrul capitolului şase sprijină includerea aspectelor ce ţin de abilităţile sociale între

componentele inteligenţei emoţionale, dar acestea sunt mai bine evaluate prin inventarul de Stimă de sine socială (Social Self-esteem Inventory – Lawson, Marshall şi McGrath) şi chestionarul de Stimă de sine (Rosenberg Self-Esteem Scale).

În urma demersului de verificare a omogenităţii fiecărui instrument de evaluare a nivelului de dezvoltare a inteligenţei emoţionale în parte, dar şi a componentelor acestora, rezultatele indică bune calităţi doar pentru două dintre cele patru teste utilizate, după cum urmează:

- scala inteligenţei emoţionale – EIS (Schutte şi colab., 1998) este un test omogen, s-a obţinut un indice de consistenţă internă α Cronbach de 0,869, care este atât de apropiat de cel prezentat de autori în descrierea testului – 0,87 (Schutte şi colab., 1998, p. 173);
- bateria de teste pentru aflarea profilului inteligenţei emoţionale – BTPIE (Wood, Tolley, 2003) are o bună consistenţă internă pentru scorul total, s-a obţinut un indice α Cronbach de 0,80 iar componentele bateriei variază de la un nivel ridicat al coeficientului α Cronbach – 0,77 pentru motivaţie, la un nivel scăzut – 0,24 pentru conştiinţa de sine. Reamintim că autorii BTPIE nu prezintă date referitoare la calităţile psihometrice ale acestuia;
- testul pentru evaluarea inteligenţei emoţionale – TIE (Goleman, 1995, adaptat de Roco, 2001) şi testul pentru măsurarea coeficientului emoţional prin intermediul comportamentului – TQE (Segal, 1997) nu sunt probe omogene.

În ceea ce priveşte identificarea unei definiţii mai acurate şi mai fundamentate statistic privind componentele inteligenţei emoţionale, rezultatele susţin includerea în acest concept a unor competenţe ce presupun: conştiinţa de sine, empatia, motivaţia intrinsecă, autoreglarea şi stima de sine socială.

Crearea unui sistem de referinţă pentru categoria populaţiei investigate – studenţii de la psihologie, reprezintă o importantă contribuţie a prezentei teze şi un punct de plecare pentru demararea unei ample cercetări care să continue demersul de identificare a unei structuri a constructului - inteligenţa emoţională şi a relaţiilor dintre variabilele care îl definesc, precum şi cel de validare a unor instrumente ce evaluează nivelul de dezvoltare a inteligenţei emoţionale, ce va include studenţi de la mai multe specializări şi un număr mai mare de subiecţi de gen masculin.

În cadrul grupului experienţial s-a urmărit dezvoltarea abilităţilor emoţionale a studenţilor de la psihologie prin activarea resurselor personale, prin descoperirea unor noi pattern-uri de interacţiune eficiente, prin conştientizarea şi asumarea responsabilităţii propriei vieţii. Rezultatele statistice obţinute susţin afirmaţia potrivit căreia intervenţia experienţială de grup determină dezvoltarea inteligenţei emoţionale şi a componentelor acesteia – conştiinţa de sine, empatia, autoreglarea, motivaţia şi abilităţile sociale. Studenţii de la psihologie incluşi în lotul experimental şi-au îmbunătăţit semnificativ statistic nivelul de dezvoltare a inteligenţei emoţionale evaluat cu toate cele patru probe psihologice: bateria de teste pentru aflarea profilului inteligenţei emoţionale – BTPIE (Wood, Tolley, 2003), testul pentru evaluarea inteligenţei emoţionale – TIE (Goleman, 1995, adaptat de Roco, 2001), testul pentru măsurarea coeficientului emoţional prin intermediul comportamentului – TQE (Segal, 1997) şi scala inteligenţei emoţionale – EIS (Schutte şi colab., 1998).

Utilizarea lotului martor în design-ul experimental a subliniat efectul benefic al modulului experiențial centrat pe dezvoltarea inteligenței emoționale și a componentelor acesteia, mai ales că, în cadrul posttestării s-au confirmat diferențe semnificative statistic între rezultatele obținute de studenții din acest lot și cei din lotul experimental.

De asemenea, membrii grupului experiențial au obținut rezultate superioare, semnificative statistic, de la o testare la alta, pentru fiecare componentă a inteligenței emoționale, ceea ce ne îndreptățește să îi caracterizăm ca fiind capabili:

- să identifice și să exprime propriile emoții, să adopte o atitudine pozitivă, să fie sinceri cu sine și să se respecte evitând să pună accentul doar pe logică și rațiune;
- să își gestioneze propriile emoții și impulsuri, să fie mai flexibili, detașați de probleme și să-și exprime emoțiile într-o manieră asertivă;
- să își canalizeze dorința și străduința de evoluție în atingerea scopurilor propuse, să preia inițiativa și să își mențină atitudinea optimistă în fața provocărilor vieții;
- să identifice și să accepte sentimentele celor din jurul lor, să participe la problemele emoționale ale celorlalți evitând să se implice în rezolvarea acestora, să se raporteze la sentimentele și nevoile altora fără a renunța la propria experiență emoțională;
- să inițieze, să dezvolte și să mențină relațiile interpersonale de calitate și constructive, să comunice și să colaboreze eficient în activitatea de grup.

Metodele și tehnicile din artterapie, dramaterapie și gestalt-terapie folosite i-au provocat pe studenții de la psihologie implicați să experimenteze *„acum și aici”* diverse situații de viață și astfel să-și conștientizeze propriile percepții, gânduri, emoții, trăiri, temeri, blocaje și vulnerabilități, pentru ca apoi, să le asume în mod conștient, să le transforme prin resemnificare și să preia controlul asupra lor precum și asupra propriei persoane. Exercițiile provocative realizate i-au determinat pe aceștia să se cunoască mai bine pe sine dar și pe ceilalți, să înțeleagă și să accepte că fiecare persoană este unică tocmai pentru că are atât calități, cât și defecte. De asemenea, ei au conștientizat sentimentul că aparțin grupului, că propriile dificultăți pot fi comune cu ale celorlalți, precum și că este important să adopte o atitudine de încredere și sprijin mutual.

Spațiul facilitator al grupului experiențial, i-a stimulat pe studenții din lotul experimental să descopere propria modalitate de a face față cât mai eficient provocărilor vieții și șansa de a negocia cu sine, de a se ierta și accepta, de a se impulsiona, aprecia, respecta, gratifica în mod conștient și responsabil. Astfel, ei au învățat să se înțeleagă pe sine, să-și schimbe perspectiva asupra lucrurilor și asupra propriei persoane.

În și prin întâlnirea cu sine și cu celălalt, studenții de la psihologie și-au activat resursele și și-au recanalizat energiile blocate pe direcția unei dezvoltări personale și profesionale creative și mereu flexibile bazate pe libertatea alegerilor și pe asumarea responsabilității. Achizițiile au avut loc în timpul exercițiilor provocative, dar și ca urmare a analizelor personale aprofundate focusate pe următoarele teme: dependența și imaturitatea emoțională, anxietatea de separare și abandon, teama de respingere și de eșec, autorespingerea și imaginea de sine scăzută, măștile sociale și lipsa autenticității, conduitele de supraadaptare, agresivitatea și teama de autoritate, relații confuze și lipsa

granițelor cu figurile parentale, „loialitatea familială” și miturile din familie, ostilitatea și mânia reprimată față de figurile parentale și cele de transfer, intoleranța la frustrare și posesivitatea, anxietatea și neîncrederea în ceilalți.

Evaluarea, realizată de studenții de la psihologie, asupra efectelor semnificative apărute ca urmare a participării lor la grupul experiențial centrat pe dezvoltarea inteligenței emoționale are menirea de a sublinia considerațiile prezentate anterior.

La finalul experimentului, s-a urmărit valorificarea rezultatelor membrilor grupului experiențialist centrat pe dezvoltarea inteligenței emoționale, prin montarea și susținerea unor ore de Psihologie în manieră experiențialistă și s-a constatat că inteligența emoțională ridicată are un impact favorabil asupra pregătirii studenților pentru a practica cu succes profesia de cadru didactic care predă Psihologia.

Concluzionăm așadar că modulul experiențial centrat pe dezvoltarea inteligenței emoționale a studenților de la psihologie este valid și susține viziunea unei noi paradigme educaționale descrisă în volumul coordonat de Laurențiu Mitrofan (2007), *„Dezvoltarea personală – competență universitară transversală (o nouă paradigmă educațională)”*. Mai mult decât atât, el poate fi extins, adaptat și experimentat în cadrul școlilor pentru părinți, dar mai ales în cadrul cursurilor de formare inițială și continuă a cadrelor didactice de toate specializările și a psihologilor școlari.

Comparativ cu alte lucrări recente care au vizat dezvoltarea abilităților emoționale, prezenta cercetare prezintă întregul demers al experimentului educațional, pornind de la proiectarea modulului experiențial centrat pe dezvoltarea inteligenței emoționale a studenților de la psihologie și încheind cu validarea acestuia însoțită de valorificarea rezultatelor obținute, dovedind realele implicații în optimizarea comportamentului didactic.

Dezvoltarea inteligenței emoționale, în și prin grupul experiențial, ne provoacă să ne valorificăm potențialul uman, să ne autodesăvârșim personal, să ne redescoperim creativitatea, autenticitatea și spontaneitatea, calități primordiale ale adultului care participă la formarea unor copii și tineri sociabili, creativi, fericiți, liberi și inteligenți.

Anexă

Comparaţie între mediile şi abaterile standard pretest – lot experimental şi lot de control

PROBELE PSIHOLOGICE	MEDIA (σ)		t	p
	Lot experimental	Lot de control		
Conştiinţa de sine BTPIE (Wood, Tolley, 2003)	89,67 (10,56)	84,50 (9,20)	2,01	0,05
Autoreglarea – BTPIE (Wood, Tolley, 2003)	66,93 (6,88)	57,53 (4,51)	6,25	0,001
Motivaţia – BTPIE (Wood, Tolley, 2003)	65,60 (5,88)	61,43 (5,15)	2,91	0,01
Empatia – BTPIE (Wood, Tolley, 2003)	72,47 (5,33)	62,33 (4,59)	7,88	0,001
Abilităţile sociale BTPIE (Wood, Tolley, 2003)	41,33 (4,91)	36,40 (3,64)	4,41	0,001
IE – BTPIE (Wood, Tolley, 2003)	66,93 (4,66)	60,06 (3,31)	6,56	0,001
IE – TIE (Goleman, 1995, adaptat de Roco, 2001)	109,50 (22,33)	86,33 (23,45)	3,91	0,001
Conştiinţa emoţională – TQE (Segal, 1997)	1,93 (0,58)	1,50 (0,86)	2,28	0,05
Acceptarea emoţiilor – TQE (Segal, 1997)	2,07 (0,74)	1,43 (0,77)	3,24	0,01
Conştientizarea emoţiilor în mod activ – TQE (Segal, 1997)	2,63 (0,92)	2,07 (0,98)	2,29	0,05
Empatia – TQE (Segal, 1997)	2,23 (0,62)	1,50 (0,82)	3,89	0,001
IE – TQE (Segal, 1997)	8,87 (1,92)	6,43 (1,96)	4,85	0,001
IE – EIS (Schutte şi colab., 1998)	129,60 (11,78)	122,47 (10,27)	2,49	0,05

Bibliografie

ALBRECHT, K. (2007). *Inteligenţa socială, noua ştiinţă a succesului.* Bucureşti: Ed. Curtea Veche.

ANGHEL, E., VASILE, D. (2004). *Optimizarea personală a adolescentelor din centrele de plasament.* Centrul Parteneriat pentru Egalitate.

ANGHEL, E., NĂSTASĂ, L. E. (2008). Grupul experienţial de optimizare personală centrat pe dezvoltarea abilităţilor emoţionale ale studenţilor de la psihologie, în *Revista de Psihoterapie Experienţială,* nr. 44,16–30.

BADEA, V. (1998). Scenariu metaforic – provocare, restructurare, reproiectare, în *Revista de Psihoterapie Experienţială,* nr. 4/1998.

BADEA, V. (1999). Grupul experienţial un creuzet al transformării de sine, în *Revista de Psihoterapie Experienţială,* nr. 7/1999.

BADEA, V. (1999). Calităţile unui terapeut de grup eficient, în *Revista de Psihoterapie Experienţială,* nr. 7/1999.

BAR-ON, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory.* Canada, Toronto: Multi-Health Systems.

BAR-ON, R., PARKER, J. D. A. (2000). *The Handbook of Emotional Intelligence.* San Francisco: Jossey –Bass.

BEEDIE, C. J., TERRY, C. P., LANE, A. M. (2005). Distinctions between emotion and mood. *Cognition and Emotion,* 19 (6), 847–878.

BENNETT-GOLEMAN, T. (2002). *Alchimia emoţională.* Bucureşti: Ed. Curtea Veche.

BEYER, C. (1997). Analiza bioenergetică – o terapie centrată pe comunicare corporală, în Mitrofan, I. (coord.). *Psihoterapia experienţială – o paradigmă a autorestructurării şi dezvoltării personale.* Bucureşti: Ed. Infomedica.

BRACKETT, M. A., MAYER, J. D. (2003). Convergent, Discriminant and Incremental Validity of Competing Measures of Emotional Intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin,* 29 (10), 1–12.

BRACKETT, M .A., MAYER, J. D., WARNER, R. M. (2004). Emotional Intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences,* 36, 1387–1402.

BROWN, C., GEORGE-CURRAN, R., SMITH, M. L. (2003). The Role of Emotional Intelligence in the Career Commitment and Decision-Making Process. *Journal of Career Assessment.* 11 (4), 379–392.

CARUSO, D. R., MAYER, J. D., SALOVEY, P. (2002). Relation of Ability Measure of Emotional Intelligence to Personality. *Journal of Personality Assessment,* 79 (2), 306–320.

CHAPMAN, B. P., HAYSLIP Jr., B. (2005). Incremental Validity of Measure of Emotional Intelligence. *Journal of Personality Assessment,* 85 (2), 154–169.

CHERNISS, C., GOLEMAN, D. (2001). *The Emotional by Intelligent Workplace.* San Francisco: Jossey – Bass Books.

CHERNISS, C., ADLER, M. (3rd. ed.). (2005). *Promoting emotional inteligence in organizations – Make training in emotional intelligence effective.* USA: ASTD.

CURY, A. (2005). *Părinţi străluciţi, profesori fascinanţi. Cum să formăm tineri fericiţi şi inteligenţi.* Bucureşti: Ed. For You.
CLINCIU, A. I. (2007). Stresul psihic în context academic, în *Modele şi indicatori de evaluare a calităţii cercetării ştiinţifice universitare*. Bucureşti: Ed. ASE.
CUCU-CIUHAN, G. (2001). *Psihoterapia copilului hiperactiv – o abordare experienţială.* Bucureşti: Ed. Sylvi.
DINIŞOAE, A-M. (2000). Artterapia – limbaj terapeutic universal, în *Revista de Psihoterapie Experienţială,* nr. 12–14 / 2000.
DRĂCEA, I. (2001). Desenul familiei în grupul de dezvoltare personală, în *Revista de Psihoterapie Experienţială,* nr. 12–13 / 2001.
ELIAS, M. J., TOBIAS, S. E., FRIEDLANDER, B. S. (2002). *Inteligenţa emoţională în educaţia copiilor.* Bucureşti: Ed. Curtea Veche.
ELIAS, M. J., TOBIAS, S. E., FRIEDLANDER, B. S. (2003). *Stimularea inteligenţei emoţionale a adolescenţilor.* Bucureşti: Ed. Curtea Veche.
EYSENCK, H. J. (2000). *Intelligence: A New Look.* Transaction Publishers, http://en.wikipedia.org/wiki/Emotional_intelligence.
FOO, M. D., ELFENBEIN, H. A., TAN, H. H., AIK, V. C. (2004). Emotional Intelligence and Negotiation: The Tension Between Creating and Claiming Value. *The International Journal of Conflict Management,* 15(4), 411–429.
GARDNER, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences.* New York: Basic Books.
GARDNER, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in practice*. New York: Basic Books.
GARDNER, H. (2006). *Multiple Intelligences: New Horizons*. New York: Basic Books.
GARDNER, K. (2006). *Emotional Intelligence and Borderline Personality Disorder*. University of Central Lancashire. http://www.psychnet-uk.com/readers_articles/emotional_intelligence.htm.
GOLEMAN, D. (2001). *Inteligenţa emoţională.* Bucureşti: Ed. Curtea Veche.
GOLEMAN, D. (2004). *Inteligenţa emoţională, cheia succesului în viaţă.* Bucureşti: Ed. Allfa.
GOLEMAN, D., BOYATZIS, R., McKEE, A. (2005). *Inteligenţa emoţională în Leadership.* Bucureşti: Ed. Curtea Veche.
GOLEMAN, D. (2007). *Inteligenţa socială, noua ştiinţă a relaţiilor umane.* Bucureşti: Ed. Curtea Veche.
GOTTMAN, J. M., SILVER, N. (1999). *The Seven Principles for Making a Marriage Work.* New York: Thee River Press.
GREWAL, D., SALOVEY, P. (2005). Feeling Smart: The Science of Emotional Intelligence. *American Scientist,* vol. 93., 330–339.
HEIN, S. (1996). *EQ for Everybody: A Practical Guide to Emotional Intelligence.* Los Angeles:University of California Publishing House.
HEIN, S. (2005). *History and definition of emotional intelligence*. http://www.eqi.org/history.htm.
HOSU, R. I., NĂSTASĂ, L. E. (2008). Emotional Intelligence and Aggression. *Petroleum – Gas University of Ploieşti Buletin, Educational Sciences Series*. vol. LX. no. 1 B, pp. 8–14.
IRWIN, E. C., RUBIN, J. A., SHAPIRA, M. I. (1981). Art and Drama:Parners in Therapy, în Schater, G., Courtney, R. *Drama in Therapy. Volume I: Children, Drama Book Specialist (Publishers).* New York.
LAFORTUNE, L., DOUDIN, P-A., PONS, F., HANCOCK, D. R. (2004). *Les Emotions a Lecole.* Canada. Québec: Presses de l' Université du Québec.
LANDA, J. M. A., LOPEZ-ZAFRA, E., MARTINEZ DE ANTOÑANA, R., PULIDO, M. (2006). Perceived enotional intelligence and life satsfaction among university teachers. *Psicothema.* vol. 18, 152–157.
LIENDENFIELD, G. (2001). *Siguranţa emoţională. Secretul dobândirii echilibrului emoţional.* Bucureşti: Ed. Polimark.

LYNN, A. B. (2005). *Avantajul EQ – un plan magistral de mobilizare a Inteligenței emoționale.* București: Ed. CODECS.
LYUSIN, D. B. (2006). Emotional Intelligence as Mixed Construct. *Journal of Russian and East European Psychology*, 44 (6), 54–68.
LOPES, P. N., SALOVEY, P., STRAUS, P. (2003). Emotional Intelligence, personality and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35, 641–658.
LOPES, P. N., BRACKETT, M. A., NEZLEK, J. B., SCHUTZ, A., SELLIN, I., SALOVEY, P. (2003). Emotional Intelligence and Social Interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin,* 1–51.
MAGNAVITA, J. J. (2006). Emotion in Short-Term Psychotherapy: an Introduction. *Journal of Clinical Psychology,* 62 (5), 517–522.
MANZ, C. C. (2003). *Disciplina emoțională. Puterea de a alege felul în care ne simțim – cinci pași esențiali pentru a ne simți mai bine în fiecare zi.* București: Ed. Curtea Veche.
MARCUS, S. DAVIS, T., PREDESCU, A. (1987). *Empatia și relația profesor – elev.* București: Ed. Acad. RSR.
MATTHEWS, C., ZEIDNER, M., ROBERTS, P. (2002). *Emotional Intelligence: Knowns and Unknowns.* http://haifa.itc.it/TalksAbstracts.htm
MAYER, J., SALOVEY, P., CARUSO, D. (2000). Models of Emotional Intelligence in Sternberg, R. *Handbook of Intelligence*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 396–420.
MAYER, J. D., PERKINS, D. M., CARUSO, D. R., SALOVEY, P. (2001). Emotional Intelligence and Giftedness. *Roeper Review*, 23 (3), 131–137.
MAYER, J. D., CARUSO, D. R., SALOVEY, P. (2002). Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence. *Intelligence*, 27, 267–298.
MAYER, J., SALOVEY, P., CARUSO, D., SITARENIOS, G. (2003). Measurig emotional intelligence with the MSCEIT V 2.0. *Emotion,* 3 (1), 97–105.
MAYER, J., SALOVEY, P., CARUSO, D. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings and Implications. *Psychological Inquiry*, 15 (3), 197–215.
McQUEEN, A.C.H. (2004). Emotional Intelligence in nursing work. *Journal of Advanced Nursing,* 47 (1), 101–108.
MINULESCU, M. (2001). *Tehnici proiective.* București: Ed. Titu Maiorescu.
MITROFAN, I. (1998). Psihoterapia experiențială – o provocare la creștere, în *Revista de Psihoterapie Experiențială,* nr. 1/1998.
MITROFAN, I. (coord.) (1999). *Psihoterapia experiențială – o paradigmă a autorestructurării și dezvoltării personale.* București: Ed. Infomedica.
MITROFAN, I. (1999). Terapia unificării – o nouă terapie experiențială. Metaforă și jocuri simbolice în grupul de dezvoltare personală. in *Revista de Psihoterapie Experiențială,* nr. 9/1999.
MITROFAN, I., NUȚĂ, A. (1999). *Jocurile conștienței sau Terapia Unificării.* București: Ed. SPER.
MITROFAN, I. (coord.) (2000). *Orientarea experiențială în psihoterapie – dezvoltare personală, interpersonală, transpersonală.* București: Ed. SPER.
MITROFAN, I. (coord.) (2001). *Psihopatologia, psihoterapia și consilierea copilului – abordare experiențială.* București: Ed. SPER.
MITROFAN, I. (coord.) (2003). *Cursa cu obstacole a dezvoltării umane – psihologie, psihopatologie, psihodiagnoză, psihoterapie centrată pe copil și familie.* Iași: Ed. Polirom.
MITROFAN, I. (2004). T*erapia unificării, abordare holistică a dezvoltării și a transformării umane.* București: Ed. SPER.
MITROFAN, I., ENE, A. (2005). *Ne jucăm învățând ... învățăm jucându-ne! – dezvoltare personală asistată de calculator în grup experiențial (către o nouă paradigmă educațională)* . București: Ed. SPER.

MITROFAN, I., NUȚĂ, A. (2005). *Consilierea psihologică. Cine, ce și cum? – repere pentru formarea experiențială*. București: Ed. SPER.
MITROFAN, I., STOICA, D. C. (2005). *Analiza transgenerațională în terapia unificării*. București: Ed. SPER.
MITROFAN, L. (coord.) (2007). *Dezvoltarea personală – competență universitară transversală (o nouă paradigmă educațională)*. București: Ed. Universității din București.
MOREAU, A. (2005). *Viața mea aici și acum – întoarcere la izvorul sufletului nostru. Gestalt-terapia, drumul vieții – psihoterapie individuală și de grup*. București: Ed. Trei.
MOREAU, A. (2005). *Aici și acum – ghidul psihoterapeutului*. București: Ed. Astrobios.
NĂSTASĂ, L. E., POHRIBEANU, I. L. (2007). Inteligența emoțională și statusul sociometric la adolescenți. *Cercetarea psihologică modernă: direcții și perspective*. Sibiu: Ed. Psihomedia.
NĂSTASĂ, L. E. (2007). Inteligența emoțională și comportamentul deviant în mediul școlar. *Universitatea ca resursă de cercetare valorificată la nivelul comunității locale*. Brașov: Ed. Universității Transilvania Brașov.
NĂSTASĂ, L. E. (2007). Inteligența emoțională și stima de sine la adolescenți. in *Problematica educației în mileniul al III-lea*. Conferința Internațională de comunicări științifice 15–16 iunie 2007 la Galați. Ed. Fundației Universitare „Dunărea de jos".
NĂSTASĂ, L. E., LUPU, D. A. (2008). Profilul psihologic al profesorului agresor în contextul evaluării. *Statutul psihologului școlar: prezent și perspective*. Oradea: Ed. Universității Oradea.
NĂSTASĂ, L. E., CLINCIU, A. I., DAVID, L. T. (2009). Modalități de testare a inteligenței emoționale și a componentelor acesteia. in *Cercetarea psihologică modernă: direcții și perspective: cercetări cantitative vs. cercetări calitative???*. București: Ed. Universitară.
NĂSTASĂ, L. E., DIHORU, M. M. (2009). Inteligența emoțională și stilurile de învățare ale adolescenților. *Cercetarea psihologică modernă: direcții și perspective: cercetări cantitative vs. cercetări calitative???*. București: Ed. Universitară.
NEDELCEA,C. (1998). Scenarii metaforice centrate pe dezvoltare personală și transpersonală (I). in *Revista de Psihoterapie Experiențială*, nr. 4/1998.
NEDELCEA,C. (1998). Scenarii metaforice centrate pe dezvoltare personală și transpersonală (II). in *Revista de Psihoterapie Experiențială*, nr. 6/1998.
NEDELCEA, C., DUMITRU, P. (1999). *Optimizarea comportamentului profesional între educație și psihoterapie*. București: Ed. SPER.
OGILVIE, J. R., CARSKY, M. L. (2002). Building Emotional Intelligence in Negotiations. *Journal of Conflict Management*, 13 (4), 381–400.
PANTAZIU, C. E., NĂSTASĂ, L. E. (2008). Emotional Intelligence and Marital Satisfaction. *Petroleum – Gas University of Ploiești Buletin, Educational Sciences Series*. vol. LX. no. 1 B, pp. 59–64.
PETRIDES, K. V., FURNHAM, A. (2000). On the Dimensional Structure of Emotional Intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313–320.
PETRIDES, K. V., FURNHAM, A. (2001). Trait Emotional Intelligence: Psychometric Investigation with Reference to Established Trait Taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425–448.
PETRIDES, K. V., FURNHAM, A. (2003). Trait Emotional Intelligence: Behavioural Validation in Two Studies of Emotional Recognition and Reactivity to Mood Induction. *European Journal of Personality*, 17, 39–57.
PETRIDES, K. V., FREDERICKSON, N., FURNHAM, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277–293.
PETRIDES, K. V., NIVEN, L., MOUSKOUNTI, T. (2006). The trait emotional intelligence of ballet dancers and muzicians. *Psicothema*, 18, 101–107.

PUGLIA, M. L., STOUGH, C., CARTER, J. D., JOSEF, M. (2005). The emotional intelligence of adult sex offenders: ability based EI assessment. *Journal of Sexual Aggression,* 11 (3), 249–258.
RIME, B. (2008). *Comunicarea socială a emoţiilor.* Bucureşti: Ed. Trei.
RIZQ, R. (2005). Ripley's Game: Projective identification, emotional engagement, and the counselling psychologist. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice,* 78, 449–464.
ROCO, M. (2004). *Inteligenţa emoţională şi creativitatea.* Iaşi: Ed. Polirom.
SABINI, J., SILVER, M. (2005). Ekman's basic emotions: Why not love and jealousy?. *Cognition and Emotion,* 19 (5), 693–712.
SALOVEY, P., MAYER, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality.* 9, pp. 185–211.
SALOVEY, P., GREWAL, D. (2005). The Science of Emotional Intelligence. *American Psychological Society,* 14 (6), 281–285.
SALOVEY, P., MAYER, J., GOLDMAN, S. L., TURVEY, C., PALFAI, T. P. (1995). Emotional Attention, Clarity and Repair: Exploring Emotional Intelligence Using the Trait Meta-Mood Scale. in Pennebaker, S.W. *Emotion, Disclosure and Health.* Washington, D.C.: American Psychological Assn., 125–154.
SCHATER, G., COURTNEY, R. (1981). *Drama in Therapy. Volume I: Children, Drama Book Specialist (Publishers).* New York.
SCHUTTE, N. S., MALOUFF, J. M., HALL, L. E., HAGGERTY, D. J., COOPER, J. T., GOLDEN, C. J., DORNHEIM, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences,* 25, 167–177.
SEGAL J. (1999). *Dezvoltarea inteligenţei emoţionale.* Bucureşti: Ed. Teora.
SJÖBERG, L., ENGELBERG, E. (2004). Measuring and validating emotional intelligence as performance or self-report. *Businees Administration,* 3, 1–26.
STEIN, S. J., BOOK, H. E. (2003). *Forţa inteligenţei emoţionale: inteligenţa emoţională şi succesul vostru.* Bucureşti: Ed. Allfa.
TAPIA, M., MARSH, G. E. (2006). A validation of the emotional intelligence inventory. *Psicothema,* 18, 55–58.
TRINIDAD, D. R., UNGER, J. B., CHOU, C-P., JOHNSON, A., (2005). Emotional Intelligence and Acculturation to the United States: Interactions on the Perceived Social Consequences of Smoking in Early Adolescents. *Substance Use & Misuse,* 40, 1697–1706.
VAN DER ZEE, K., THIJS, M., SCHAKEL, L. (2002). The Relationship of Emotional Intelligence with Academic Intelligence and the Big Five, *European Journal of Personality,* 16, 103–125.
VASILE, D. (1998). Metafora în psihoterapie, în *Revista de Psihoterapie Experienţială,* nr. 6/1998.
VASILE, D., NEDELCEA, C. (1999). Sala oglinzilor – exerciţiu metaforic de conştientizare şi restructurare a eului, în *Revista de Psihoterapie Experienţială,* nr. 8/1999.
VERNON, A. (2004). *Consilierea în şcoală: Dezvoltarea inteligenţei emoţionale prin educaţie raţional-emotivă şi comportamentală. Clasele I–IV.* Cluj-Napoca: Ed. ASCR.
VERNON, A. (2006). *Consilierea în şcoală: Dezvoltarea inteligenţei emoţionale prin educaţie raţional-emotivă şi comportamentală. Clasele V–VIII.* Cluj-Napoca: Ed. ASCR.
VERNON, A. (2006). *Consilierea în şcoală: Dezvoltarea inteligenţei emoţionale prin educaţie raţional-emotivă şi comportamentală. Clasele IX–XII.* Cluj-Napoca: Ed. ASCR.
VLADISLAV, E. O. (2001). Concepte de bază, metode şi tehnici de orientare experienţială, în Mitrofan, I. (coord.). *Psihopatologia, psihoterapia şi consilierea copilului – abordare experienţială.* Bucureşti: Ed. SPER.
WOOD, R., TOLLEY, H. (2003). *Inteligenţa emoţională prin teste. Cum să vă evaluaţi şi să vă creşteţi inteligenţa emoţională.* Bucureşti: Ed. Meteor Press.

Webografie
http://en.wikipedia.org/wiki/Emotional_intelligence accesat la data de 23.10.2006
http://www.ebscohost.com accesat la data de 23.01. 2007
http://psychology.wikia.com/wiki/Emotional_intelligence accesat la 21.02.2007
http://www.psychnet-uk.com/readers_articles/emotional_intelligence.htm accesat la data de 24.03.2007
http://www.eqi.org/history.htm accesat în luna martie 2007
http://www.jstor.org. – accesat în perioada aprilie – iunie 2007;
http://www.sciencedirect.com – accesat în perioada aprilie – iunie 2007;
http://www.sagepub.com – accesat la data de 30 noiembrie 2007
http://www.psicothema.com – accesat în luna aprilie 2008.

Tiparul s-a executat sub c-da nr. 2536 (bis)/2009
la Tipografia Editurii Universității din București


ISBN 978-973-737-775-3
9 789737 377777